



Claudia Castellanos Pfeiffer
Fabiola Gomide Baquero Carvalho
Maristela Cury Sarian
(Organizadoras)

Afetos e efeitos em torno de Mariza Vieira da Silva

CIP – CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

A256

Afetos e efeitos em torno de Mariza Vieira da Silva / Claudia Castellanos Pfeiffer; Fabiola Gomide Baquero Carvalho; Maristela Cury Sarian (org.). – Cáceres: Editora UNEMAT, 2025. 404 p. II.

ISBN: 978-85-7911-315-4 (Documento digital)

DOI: 10.30681/978-85-7911-315-4

1. Língua. 2. Políticas. 3. Ensino. 4. Análise de Discurso Materialista (AD). 5. História das Ideias Linguísticas (HIL). I. Afetos e efeitos em torno de Mariza Vieira da Silva. II. Claudia Castellanos Pfeiffer.

CDD: 81'42

Bibliotecário Walter Clayton de Oliveira – CRB-1/2049.

Claudia Castellanos Pfeiffer
Fabiola Gomide Baquero Carvalho
Maristela Cury Sarian

(Organizadoras)

AFETOS E EFEITOS EM TORNO DE MARIZA VIEIRA DA SILVA



Cáceres - MT

2025

CONSELHO EDITORIAL

Portaria nº 1629/2023

PRESIDENTE

Maristela Cury Sarian

TITULARES

Josemir Almeida Barros

Universidade Federal de Rondônia - Unir

Lais Braga Caneppele

Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat

Fabício Schwanz da Silva

Universidade Federal do Paraná - UFPR

Gustavo Rodrigues Canale

Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT

Greciely Cristina da Costa

Universidade Estadual de Campinas - Unicamp

Edson Pereira Barbosa

Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT

Rodolfo Benedito Zattar da Silva

Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT

Cácia Régia de Paula

Universidade Federal de Jataí - UFJ

Nilce Vieira Campos Ferreira

Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT

Marcos Antonio de Menezes

Universidade Federal de Jataí - UFJ

Flávio Bezerra Barros

Universidade Federal do Pará - UFPA

Luanna Tomaz de Souza

Universidade Federal do Pará - UFPA

SUPLENTES

Judite de Azevedo do Carmo

Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat

Rose Kelly dos Santos Martinez Fernandes

Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat

Maria Aparecida Pereira Pierangeli

Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat

Célia Regina Araújo Soares

Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat

Nilce Maria da Silva

Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat

Rebeca Caitano Moreira

Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat

Jussara de Araújo Gonçalves

Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat

Patrícia Santos de Oliveira

Universidade Federal de Viçosa - UFV

PRODUÇÃO EDITORIAL
EDITORA UNEMAT 2025

Copyright © das organizadoras, representantes dos autores 2025.

A reprodução não autorizada desta publicação,
por qualquer meio, seja total ou parcial,
constitui violação da Lei nº 9.610/98.

Esta obra foi submetida à avaliação
e revisada por pares.

Reitora: Vera Lucia da Rocha Maquêa

Vice-reitor: Alexandre Gonçalves Porto

Assessora de Gestão da Editora e das Bibliotecas: Maristela Cury Sarian

Imagens da capa: Telas *Flora, Fauna e Cultura mato-grossense*,
de Sebastião Mendes (2008), fotografadas
por Moisés Bandeira; Fotografia de Mariza Vieira da
Silva na aula inaugural da Turma 2 do ProfLetras
Cáceres em 2014; ChatGPT (IA).

Capa: Potira Manoela de Moraes

Diagramação: Potira Manoela de Moraes

Revisão: Giovanna Benedetto Flores



EDITORA UNEMAT
Av. Tancredo Neves, 1095, Cavalhada III
Cáceres - MT | CEP 78217-900
editora@unemat.br | www.unemat.br

Nossos agradecimentos a todas e a todos que puderam fazer parte desta homenagem, materializada em diferentes vozes.

À Coordenação do ProfLetras Unemat Cáceres, na pessoa do Prof. Dr. Everton Almeida Barbosa, pelo recurso destinado à preparação e revisão do original.

À Mariza, nossa amiga, interlocutora e referência teórica, por sua presença aguçada e arrebatadora!

*O correr da vida embrulha tudo, a vida é assim: esquenta,
esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta.
O que ela quer da gente é coragem.*

(Guimarães Rosa, *Grande sertão: veredas*, 1956)

SUMÁRIO

Prefácio	11
Apresentação.....	18

Relíquias, afetos e memórias: mimos de familiares, colegas e alunos

Textos da família.....	23
<i>Márcia Vieira Ribeiro</i>	
<i>Marly Vieira da Silva Melazo</i>	
<i>Mauricio Ribeiro</i>	
<i>Miriam Vieira Ribeiro de Lima</i>	
<i>Alexandre Hamilton</i>	
<i>Márcio Ribeiro</i>	
<i>Marley Ribeiro</i>	
<i>Janira Vieira Melazo</i>	
<i>Frederico Vieira Melazo, Viviane, Amanda e Victor</i>	
<i>Lívia Ignes Lima</i>	
<i>Janaina Vieira Melazo</i>	
Um encontro de amizade e de parceria.....	39
<i>Sheila Elias de Oliveira</i>	
Os sentidos da acolhida acadêmica: homenagem à trajetória de Mariza Vieira da Silva	44
<i>Virgílio Almeida</i>	
À Mariza, minha mestra, com carinho	51
<i>Lívila Pereira Maciel</i>	

Uma tese, uma dissertação, um artigo, um congresso, uma escada e um rio...

Escrita e sujeitos da escolarização: políticas de língua sob o olhar arguto de Mariza Vieira da Silva	74
<i>Claudia Castellanos Pfeiffer</i>	
Mariza mentora: efeitos sobre os processos de subjetivação	91
<i>Fabiola Gomide Baquero Carvalho</i>	
Dos encontros com Mariza: efeitos na formação de uma professora	110
<i>Maristela Cury Sarian</i>	
Um encontro discurso e ciência	128
<i>Henrique César da Silva</i>	
Os efeitos das políticas linguísticas na constituição de sujeitos e sentidos no contexto escolar brasileiro.....	133
<i>Ana Maria Di Renzo</i>	

Medalhas, troféus, os restos, os espaços em branco...

Mariza, o dicionário e muitas inquietações	156
<i>Suzy Lagazzi</i>	
Dicionários na história da alfabetização no Brasil.....	166
<i>José Horta Nunes</i>	
O funcionamento das remissões: três movimentos produzindo efeitos de sentidos no interior de instrumentos linguísticos.....	185
<i>Verli Petri</i>	
Alguns modos de constituição de sentidos sobre a escolarização no berço da quarta colônia de imigração italiana	204
<i>Victoria Heloína Almeron Lopes dos Santos</i>	
<i>Rafaella Barbieri Viera</i>	
<i>Erick de Queiroz Brittes</i>	
<i>Amanda E. Scherer</i>	

Quando a língua deve estar a serviço do convencimento e da persuasão: manuais jurídicos e a ideologia da comunicação.....	225

Joelma Aparecida Bressanin

José Ricardo Menacho

A (in)existência do nome <i>língua brasileira</i> nas leis, na ciência, no humor e no ensino.....	245

Ana Cláudia Fernandes Ferreira

A educação e o resto... Textos automáticos e mais restos!!!	270

Solange M. Leda Gallo

Política, poesia e literatura: no avesso da escola, as lutas que não adormecem	285

Andréia da Silva Daltoé

Nádia Neckel

Uma infinidade de cousas que não nomeio

Linguagem e cidade: uma forma de conhecimento transversal.....	304

Eni Puccinelli Orlandi

Em torno do sentido de república e povo	314

Eduardo Guimarães

Abordagem enunciativa de identidades indígenas em livros didáticos de língua portuguesa	334

Luiz Francisco Dias

Construções de foco no português brasileiro: delineando uma agenda de estudos em perspectiva construcionista baseada no uso	356

Maria Luiza Braga

Diego Leite de Oliveira

André Felipe Cunha Vieira

Danilo da Silva Santos Brito

Maria Margarida Simões

Índice remissivo	386

Sobre as organizadoras e os autores	390

PREFÁCIO

Homenagem

Uma homenagem se caracteriza por ser um ato publicizado pelo qual alguém explicita reconhecer a atuação de um outro em algum setor da vida social. Quando essa homenagem é dada por um grupo de profissionais que defendem valores maiores da educação, a pessoa homenageada torna-se uma referência para a área.

Mas o que seria uma *homenagem*?

Como tantos outros, como humanidade, humano, também esse termo procede de *húmus*, um pouco *de terra* para nos lembrar de nossa procedência telúrica, do tempo de semeadura e da colheita.

A homenagem a uma pessoa merecedora dessa honraria aponta para um tempo da colheita de alguém que semeou, plantou e agora vê o reconhecimento pelos frutos da coleta.

E é nesse tempo de profusão de sementes e de grãos, dos quais a educação escolar é um terreno apto ao plantio, que nós, seres *humanos*, habitantes *da* terra, podemos fazer o trânsito da *hominidade* para a *humanidade*. Humanidade que se caracteriza pela linguagem, cujo processo é fazer do ser humano um sujeito da linguagem e, portanto, capaz do diálogo.

E a educação é uma dessas pontes que permite às sociedades fazerem essa passagem, ao lado de outras dimensões importantes ligadas à redução das desigualdades. Nossa Constituição expressa essa passagem, de forma clara e de princípio, no artigo 205:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Contudo, aspectos históricos da *homenagem* contrastam com o trânsito acima referido. Entre as heranças que ficaram em nossas plagas colonizadas, estão aquelas práticas que se fizeram em nome da dominação. E um dos sinais da dominação, também denominada *homenagem*, era aquela pela qual o escravo aqui, vassalo na Europa, se via obrigado cá a reconhecer a autoridade do senhor e suserano lá. Nem escravo, mas também não livre, o vassalo, aquele servo sem correntes, humildemente, punha as mãos juntas dentro das mãos do senhor (*inmixio manuum*) como forma de simbolizar a submissão ao controle do outro. Esse gesto denominado *hominaticum*, veio a ser *homenatge* em um dialeto francês, chegando até nós como *homenagem* como um dever inerente ao assujeitado, seja vassalo ou cativo.

Uma das formas tradicionais dessa submissão é justamente deixar o assujeitado ao sabor da ignorância, como uma falta de conhecimento. Parafraseando John Stuart Mill, os governantes autoritários preferem pessoas passivas pois é mais fácil dominar pessoas como se fora um bando de ovelhas. Mas, a democracia busca pessoas ativas, conscientes, cidadãos. E um trunfo na constituição de subjetividades passivas é a ignorância.

Há, pois, uma tensão implícita entre a expressão histórica medieval e o profundo sentido antropológico do termo homenagem. E é desse último sentido que se pode extrair a prática histórica dos que buscaram fazer o trânsito da hominidade para humanidade. Entretanto, aquela vassalagem à nobreza ou ao senhorio veio sofrendo grandes modificações, produto de muitas lutas, avanços e retrocessos e caminhou no sentido antropológico.

Nesse processo de crescimento da *humanidade*, Norberto Bobbio, em *A era dos direitos*, aponta como, na Modernidade, houve a inversão na relação dever/direito como um sinal de avanço civilizatório. Aponta ele:

Nessa inversão da relação entre indivíduo e Estado, é invertida também a relação tradicional entre direito e dever. Em relação aos indivíduos, doravante, primeiro vêm os direitos, depois os deveres; em relação ao Estado, primeiro os deveres, depois os direitos.

[...]

A inflexão [...] que serve como fundamento para o reconhecimento dos direitos do homem, ocorre quando esse reconhecimento se amplia das relações econômicas interpessoais para as relações de poder entre príncipe e súditos, quando nascem os direitos públicos subjetivos que caracterizam os chamados direitos públicos subjetivos (Bobbio, 1986, p. 60-61).

A luta pela democratização da sociedade se põe no sentido de buscar caminhos que revertam essa prática pelos quais o outro, jamais vassalo, se torne um igual, resultando daí tanto uma rebeldia contra as condições que reproduzem as condições de dominação, quanto um apoio às condições de aparecimento e garantia dos direitos fundamentais e dos direitos sociais.

No âmbito da sociedade brasileira, foi longo e árduo o caminho pelo qual a educação, como em 1988, viesse a se tornar um direito público subjetivo, um ícone de uma cidadania ativa. E dentro dessa longa trajetória, era preciso um primeiro passo.

Na educação escolar, ele se apresenta como alfabetização e letramento.

Como disse um liberal inglês do século XIX – o economista Alfred Marshall – a obrigatoriedade escolar da instrução primária era um objetivo do poder coercitivo do Estado. A intervenção do Estado criaria, com a escolaridade inicial, a capacidade de escolher e assim, os outros graus da educação ou a inserção profissional dependeria do mérito individual.

A gratuidade da instrução primária constava da primeira Constituição outorgada em 1824. Mas ela só atendia aos considerados cidadãos, brancos e livres. Em muitos discursos de época, a alfabetização e o letramento eram até vistos como perigo. Eles poderiam suscitar uma nova consciência nos dominados, um questionamento da linguagem do poder. Esse quadro não só deixou sequelas de uma dominação colonial e escravagista, impedindo que grandes parcelas de nosso povo tivessem acesso aos códigos linguísticos, como o republicanismo próprio da cidadania foi tardio.

O rompimento dessas barreiras se daria no processo de urbanização do país, envergonhado com a magnitude do analfabetismo que queria pessoas abertas à ignorância.

Assim, a gratuidade e a obrigatoriedade, em nível nacional, só ocorreriam em 1934, sem ignorar as iniciativas estaduais no eixo da alfabetização. Dali em diante, muitos profissionais se empenharam em efetivar as promessas de uma cidadania republicana, de âmbito nacional, entre as quais a criação de institutos voltados para a pesquisa educacional e para a formação de docentes, junto com um plano nacional de educação. Cai-nos à vista, imediatamente, o *Paedagogium* em 1890, o Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP), nos anos trinta, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq), nos anos cinquenta, como agências voltadas para uma educação mais ampla e mais qualificada, amparada em metodologias científicas.

Em que pese as campanhas das Ligas Nacionalistas, a alfabetização e o letramento só ganharam força quando se institui o Movimento de Educação de Base (MEB), nos anos 60, voltado para adultos sem escolaridade. Esse Movimento traz o protagonismo de Paulo Freire, com um método peculiar que associava a alfabetização e letramento com tomada de consciência em vista de uma *prática de liberdade*. Era uma proposta ousada, dialógica,

contrastante com o significado que veio sendo atribuído à pessoa sem instrução primária, pelo menos desde a Lei Saraiva no Império. Um *-an*, sufixo privativo de algo, passava a abranger a totalidade do sujeito. Ora, o método freireano não só recusava essa generalização indébita como buscava uma prática aceleradora dessa face da cidadania em um país que se urbanizava rapidamente e com uma elevada migração do campo para a cidade.

Esse processo cidadão, interrompido pela ditadura civil-militar-empresarial, só seria retomado com a eleição dos governadores democráticos nos anos oitenta que fizeram um pacto em favor da aceleração do acesso ao então ensino de primeiro grau.

Entretanto, é preciso apontar que, junto com a cassação ou aposentadoria de docentes e pesquisadores de nomeada, a ditadura buscou criar uma outra “massa crítica” mediante a sistematização da pós-graduação. Como não poderia segregar áreas do conhecimento, houve a indução para a formação de jovens mestres e doutores também nas humanidades. Assim, houve a formação de gerações de educadores e educadoras ligados às mais diferentes subáreas das ciências humanas. E muitos estariam, então, pensando no papel dessas ciências na articulação com os então ensinos de primeiro e de segundo graus. Há que se apontar aqui o papel de orientadores e orientadoras de pós-graduação que constituíram equipes ou grupos de pesquisa de cujo fluxo sairiam novos pesquisadores.

Esse processo de alta formação, por sua vez, encontraria seus parceiros e parceiras das redes de ensino por meio das Conferências Brasileiras de Educação que ensejaram “lutas que não adormecem”. Entre elas, uma luta em vista do capítulo para a educação na Constituição com princípios e normas. Princípios a serem traduzidos em diretrizes e normas, normas com caráter mandatório. Era preciso republicanizar o espaço público, contando com uma educação de qualidade. Era preciso reforçar

a educação escolar como um passo da cidadania, aliás, algo já expresso por Thomas Marshall ao dizer dela como pré-condição para o exercício de muitos outros direitos.

Entrementes, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) postulou uma definição mais ampla da educação, para além da educação escolar institucionalizada, em seu artigo primeiro:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

O processo formativo envolve os múltiplos espaços da cidade, objetivando o que seria definido como o direito à cidade. Como postulado pela Carta de Natal de 2015:

Reafirmamos o Direito à Cidade como o processo através do qual a cidadania vai se apropriando de uma cidade cada vez mais acessível, segura e amigável produzindo alcance universal de oportunidades e ofertas culturais, esportivas de lazer e outras, nela existentes e ainda restritas, num contexto que garante o direito à terra urbanizada e à moradia digna, com participação social.

Este conhecimento transversal, muitas vezes expresso em linguagem poética e musical, é um campo em que se pode forjar um sentido de *res publica*, da coisa comum a ser compartilhada por todos.

Importa também, na LDB, o destaque dado às *instituições de ensino e pesquisa*. Nelas se desenvolve o espírito crítico, antidogmático, plural com consciência social.

A coletânea deste livro se fez tendo como um de seus objetivos o de homenagear a professora Mariza Vieira da Silva, uma figura de destaque pela democratização da educação com ênfase na alfabetização.

Sua participação nessas instituições de ensino e pesquisa, mercê *dos efeitos na formação* de docentes, discutindo os campos objetivos e os processos de subjetivação, não sem inquietações, fizeram dela *uma mestra com carinho*.

Desse modo, esse livro patenteia um desdobramento marcante na sementeira e na colheita dessa *mestra*. Seus capítulos expressam uma produção acadêmica disciplinar e interdisciplinar cujo conteúdo será de extrema importância para as novas gerações de docentes e pesquisadores. Tornar a história da alfabetização um marco redimido e redivivo de uma educação de qualidade é acertar os ponteiros entre modernidade e democracia, desafio constante da sociedade brasileira.

Belo Horizonte, dezembro de 2024.

*Prof. Dr. Carlos Roberto Jamil Cury*¹

(PUC Minas/CNPq)

¹ Carlos Roberto Jamil Cury possui graduação em Filosofia, mestrado e doutorado em Educação. É professor titular aposentado da Faculdade de Educação da UFMG da qual é professor emérito. Também foi pró-reitor adjunto de pesquisa desta universidade. É professor *Honoris Causa* da Universidade Federal do Paraná. É professor adjunto da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais atuando na Graduação e Pós-Graduação. Foi membro do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais. Foi membro do Conselho Nacional de Educação (CNE) na Câmara de Educação Básica (CEB) e da qual foi seu presidente por duas vezes. Foi Presidente da CAPES em 2003 e membro do CTC da Educação Básica (2009-2011) da CAPES. Foi membro da Comissão de Educação da SBPC e membro atual do seu Conselho Nacional voltado à educação. Foi também membro da Câmara de Ciências Humanas da FAPEMIG. Foi membro do Conselho Superior da CAPES. Foi Vice-presidente da SBPC (2018-2019). Tem experiência na área de Direito à Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: lei de diretrizes e bases, política educacional, legislação educacional e educação de jovens e adultos. É Pesquisador Sênior do CNPq. É professor há 57 anos.

APRESENTAÇÃO

Esta coletânea nasceu de um desejo latente: fazer um livro em homenagem à querida Mariza Vieira da Silva: professora, pesquisadora, colega de trabalho e amiga.

Há mais de cinquenta anos, Mariza abre e trilha caminhos institucionais na pesquisa, no ensino, na extensão, na gestão e marca uma força acadêmica e científica ímpar, que produz muitos efeitos na formação de professores e pesquisadores de base materialista no país.

Iniciou sua trajetória como professora de língua portuguesa na Educação Básica em Uberlândia – MG, onde lecionou por dez anos: “[...] tinha compromissos políticos e pedagógicos específicos em relação ao ensino da leitura e da escrita nas escolas em que lecionava [...]” (Silva, 1998, p. 9).

Na década de 1970, mudou-se para Brasília (onde vive até hoje) para fazer Mestrado em Linguística na UnB, de 1975 a 1977.

[...] A ciência oficial dizia-me, contudo, que era necessário postergar a política e o social para se falar do lugar da seriedade e da neutralidade. O sujeito, o sentido e a situação deveriam ser, pelo menos provisoriamente, isolados e ignorados para se obter uma análise rigorosa dos dados. E os meus alunos? E as aulas de leitura e de produção de texto? Isso ficaria para um depois. A relação linguagem-mundo se constituía, se convertia e se traduzia em postulados e regras, com uma redução da linguagem a princípios e a uma metalinguagem completamente auto-suficientes. Não havia lugar para se pensar o movimento da história e o jogo das estruturas conceituais (Silva, 1998, p. 9).

No fim dos anos de 1970, iniciou o trabalho no então Ministério da Educação e do Desporto, numa Secretaria de 1º e 2º graus, tendo trabalhado seu último período, até o fim dos anos 90, no INEP, à frente de

projetos de políticas e de pesquisas nas áreas de alfabetização, ensino de língua portuguesa e livro didático, momento em que

[...] aprendi que não é possível transitar pela linguagem impunemente, para o bem ou para o mal: as máscaras caem, as ilusões se apequenam e as utopias carecem de chão para alçarem vôo. Era preciso encontrar um dispositivo de interpretação da realidade para reformular os compromissos, para não ser engolida pela burocracia, seja pela ingenuidade, seja pela rebeldia gratuita (Silva, 1998, p. 11).

O encontro com a Análise de Discurso se deu de forma decisiva na proposição do projeto de tese *História da alfabetização do Brasil: a constituição dos sentidos e do sujeito da escolarização*, defendida em 1998 no Instituto de Estudos da Linguagem (IEL/Unicamp), com a orientação de Eni Orlandi, e publicada pela Editora Unicamp em 2015: “[...] E assim, entrava – sem saber a sua dimensão – no mundo da(s) história(s) coletiva e individual: o mundo da memória e do esquecimento marcado para todo o sempre tanto pelo dito, como pelo não-dito e o já-dito em outro lugar, independentemente” (Silva, 1998, p. 12).

Do encontro com a Análise de Discurso e a História das Linguísticas vieram também dois pós-doutorados realizados na França, na École Normale Supérieure Lettres et Sciences Humaines de Lyon, entre os anos de 2000-2001 e 2008-2009.

Trabalhou na Universidade Católica de Brasília no ensino, na pesquisa, extensão e gestão de 1997 até 2016. Continua nas atividades acadêmicas com vínculo no Laboratório de Estudos Urbanos - Labeurb/Unicamp, na qualidade de pesquisadora associada.

Suas formulações preciosas, que imprime em cada trabalho, sempre a partir de uma tomada de posição teórica discursiva, em um ir-e-vir entre a Análise do Discurso e a História das Ideias Linguísticas, permitem compreender as políticas de língua e de ensino, em diferentes textualidades, salientando, sobretudo, as relações entre as conjunturas, as teorias linguísticas e os

processos de subjetivação. E também, na Divulgação Científica, a escola e o professor são trabalhados com maestria e provocação.

Assim, como forma de narrar encontros e deslocamentos no pulsar das trajetórias contíguas com o trabalho da Mariza, reunimos um conjunto de autoras e autores que faz parte de sua trajetória em diferentes espaços institucionais e de modos distintos, nem sempre em função de uma posição teórica, mas sempre em razão de uma tomada de posição política e com afeto.

Invencionamos, desse modo, uma nossa forma de abraçar e aplaudir Mariza, que se materializa nesse livro estruturado em um conjunto de seções que dão a ver as relações constituídas em seu entorno, a partir de diferentes posições: da irmã, tia, cunhada, amiga e professora em *Relíquias, afetos e memórias: mimos de familiares, colegas e alunos*; da autora de uma produção que se projeta na formação de outros professores em *Uma tese, uma dissertação, um artigo, um congresso, uma escada e um rio*; da pesquisadora que produz trabalhos de referência e que encontra eco na voz de seus colegas em *Medalhas, troféus, os restos, os espaços em branco*; da intelectual respeitada e colega de academia em *Uma infinidade de cousas que não nomeio*.

Com prefácio de Carlos Roberto Jamil Cury, uma referência importante nos trabalhos de Mariza, esperamos que este livro-homenagem os toquem!

Campinas-SP, Brasília-DF, Cáceres-MT, junho de 2025.

Claudia Pfeiffer, Fabiola Baquero e Maristela Sarian

*Não quero ter a terrível limitação de quem
vive apenas do que é passível de fazer sentido.
Eu não: quero uma verdade inventada.*

(Clarice Lispector, *Água viva*, 1998)

**Relíquias,
afetos e memórias:
mimos de familiares,
colegas e alunos**



Querida irmã,

Na minha infância, com 9 anos, comecei a ajudar nossa mãe a cuidar de você e assim passei a gostar de criança.

Nesta primeira foto, estamos em Belo Horizonte na formatura do Rubens, todos os irmãos: Roberto, Marly, com a mamãe Petronilha, você, eu e o Maurício, pois já havíamos casado.

Você também retribuiu, me ajudando com os meus filhos e te agradeço.

Tenho boas recordações de você na minha vida.

Te amo!

Márcia

(Irmã mais velha)

Fotografia 1 – Mariza (primeira à esquerda) e familiares



Fonte: Acervo da família.



Mariza, eu poderia lhe dizer muitas coisas, mas acho que nenhuma palavra seria suficiente para expressar o tamanho da minha admiração por você.

Você, minha irmã, que às vezes é um poço de mistério, que tem um humor único. Às vezes não tem paciência. Às vezes é um silêncio impenetrável.

E que mesmo perdendo a paciência ou nos momentos de silêncio, mas... Sempre amiga. Sempre sincera. Sempre generosa. Sempre sensível. Sempre, sempre, sempre.

Você é um presente que Deus me deu e nem a nossa diferença de idade nos distanciou e nem diminuiu esse amor.

Somos amigas, somos irmãs e carregamos no coração um amor único e incondicional.

Somos aquelas irmãs que servimos como exemplo, que concordamos com a maioria das coisas e que sentimos falta uma da outra.

Mas, falando da Mariza profissional, que desde criança sempre foi estudiosa, dedicada aos estudos e muito inteligente. Sendo a 1ª da turma do primário ao curso superior.

Sua dedicação a levou para o mestrado, doutorado, pós-doutoramento e se tornou uma profissional respeitada e admirada e, muito mais importante, foi poder transmitir tudo que aprendeu e formar seres humanos para a vida. Este é o papel dos professores quando são, de fato, profissionais, que se dedicam e amam o que fazem.

Certeza que vocês, amigas, amigos, companheiras e companheiros de trabalho que estão proporcionando essa homenagem à Mariza, estarão expondo toda sua trajetória.

Obrigada, ela merece!

Marly

(Irmã do meio)

Fotografia 2 – As irmãs Márcia e Marly com Mariza (à direita)



Fonte: Acervo da família.

Cunhada,

Você abriu as portas da sua casa para minha entrada na família, no seu aniversário de 5 anos. Isto eu jamais esqueci em toda a minha vida.

Comecei, então, a namorar a sua irmã, com a permissão do seu pai, e construímos a nossa história. E já se vão setenta e quatro anos.

Nesta foto a seguir você tem esta idade. Estamos Márcia e eu com você.

Vivemos vários momentos juntos e depois que você se casou com o Campos, estreitamos nossos laços, foi muito boa aquela época.

Tenho muita estima por você e espero que você seja feliz.

Mauricio

(Cunhado, casado com Márcia)

Fotografia 3 – Mariza criança (5 anos) com Mauricio e Márcia



Fonte: Acervo da família.



Mariza,

Minha tia, irmã mais velha, minha amiga, minha fonte de inspiração por anos, aquela que me encaminhou a conhecer o mundo através da leitura, que me ensinou a ser uma mulher independente.

Você foi embora e me deixou com os livros e a vovó. Foram dias difíceis para mim. Mas você venceu, e isto é o que importa.

Estudou, tornou-se dra. em linguística. Formou muitas pessoas, trabalhou e foi reconhecida e respeitada.

Vivemos muita coisa juntas, sonhamos, realizamos, ficamos viúvas, recompusemos nossas vidas.

Estivemos muitas vezes longe fisicamente, mas sempre perto de coração, e a conversa flui como se tivéssemos nos encontrado na noite anterior. Sempre presente nos momentos alegres da minha vida com o Alexandre Hamilton e nossos filhos, “morceguinhos”: Diego Augusto, Lívia Ignes e Anna Bárbara.

Acredito que entre nós exista mesmo um encontro de almas. Te amo!

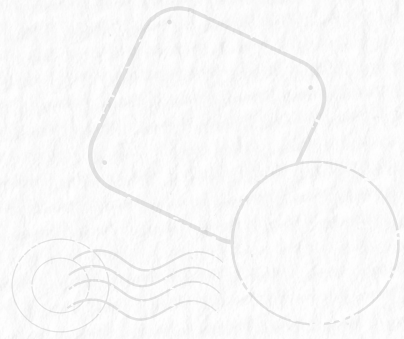
Miriam

(Sobrinha, filha de Márcia)

Fotografia 4 – Mariza (de preto), irmãs Marly e Márcia e sobrinha Miriam



Fonte: Acervo da família.



Quão rica é a dádiva da vida!

A oportunidade que recebemos ao nascer, de crescer, de prosperar e, acima de tudo, nos tornarmos seres em evolução, nos permite retomar, a cada ciclo, nosso propósito de avançar na jornada do bem.

Desejo que o Pai fortaleça todos os seus projetos, iluminando sua estrada e adornando seu caminho com pétalas de rosa que floresçam no coração daqueles que lhe são caros.

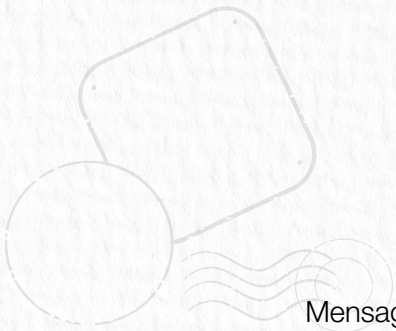
Sou grato pela oportunidade de conhecê-la e de poder acompanhar seu sucesso em sua trajetória familiar, pessoal, profissional e turística.

Apesar da distância física, construímos uma amizade sólida ao longo destes anos de convívio.

Com carinho,

Alexandre

(Casado com Miriam, sobrinha, filha de Márcia)



Mensagem para minha grande amiga Mariza

Fiquei aqui tecendo as memórias dos nossos encontros pela vida...

Acho que a primeira memória para mim de sua existência foi nos meus 5 a 6 anos, quando você me dá um disco de duas músicas (lado A e lado B). A música era *Vem quente que eu estou fervendo*, mas quem cantava não era o Erasmo Carlos... Era o Eduardo Araújo! O movimento musical da Jovem Guarda.

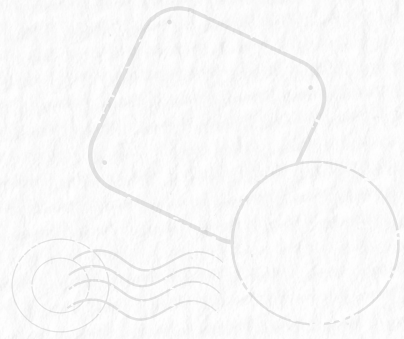
E, depois disso, foi uma sequência de contribuições para meu crescimento como um ser, um ser humano, um ser “inquieto” com esta Humanidade toda!

Tem sido muito bom ter você em meu caminho.

Beijos,

Márcio

(Sobrinho, filho de Márcia)



Mariza:

Tenho várias versões de Mariza. Reconheço uma Mariza Tia, presente, quase mãe que muito me acompanhou na infância, nas primeiras letras, no estímulo à leitura, nas conversas inteligentes, na provocação ao intelecto, na força ao estudo e na compreensão maior do mundo.

A Mariza aventureira, desbravadora que com pouca idade se lançou ao mundo, indo para a Amazônia, para os Andes, para a Europa, se mudou definitivamente de Uberlândia, indo para Brasília e não voltou mais...

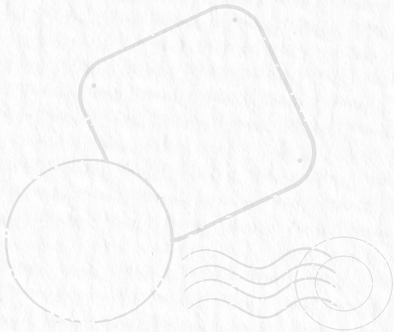
A Mariza afetuosa, sempre se tentando fazer presente da melhor forma, inclusive na formatura do meu filho, sendo um exemplo para minha filha, também professora, e buscando compensar a distância com a presença marcante quando assim era possível.

Todos estes arquétipos carrego comigo, os quais transformam Mariza em uma pessoa bastante especial. Tive a sorte de ser seu sobrinho. Os exemplos, os bate-papos informais e formais, a capacidade de fazer enxergar outras perspectivas das diversas situações, sempre me abasteceram de forma ímpar.

É um privilégio ter esta convivência a qual espero que possa acontecer por muito tempo.

Marley

(Sobrinho, filho de Márcia)



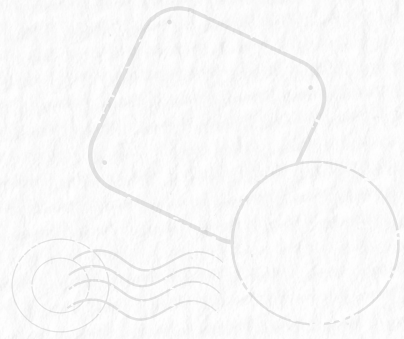
Querida Tia Mariza,

Neste momento tão especial quero falar sobre a admiração que tenho pela senhora e por todo seu trabalho, dedicado ao ensino, à educação e à linguística. Saber sobre o quanto sempre se dedicou aos estudos e às pesquisas e o quanto contribui para o conhecimento e o desenvolvimento de tantas pessoas através dos seus artigos e livros é inspirador e motivo de muito orgulho para mim. Além de tudo isso, não posso deixar de falar como admiro sua inteligência, sua autenticidade, sua dedicação e dizer que esta homenagem à sua trajetória e ao seu legado reflete a grandeza de quem a senhora é e do seu extenso trabalho. Sou grata por tê-la como tia e por poder participar desta homenagem mais do que merecida.

Com carinho,

Janira

(Sobrinha, filha de Marly)



Tia Mariza

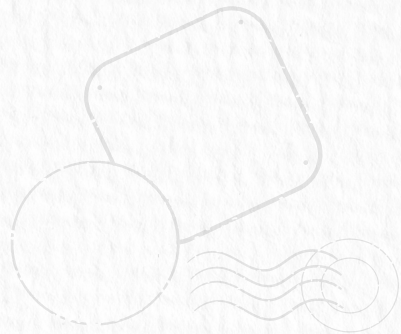
Mariza é um farol na nossa família. Desde pequenos aprendemos, também com ela, a valorizar a cultura, a educação, a boa conversa e a convivência. Tantas viagens, tanto trabalho e obras são inspirações. Com seu jeito direto e doce, ao mesmo tempo deixa claro o que deve ser prioridade e o que é só bobagem.

É muito bom saber que muitas pessoas têm a mesma consideração por ela. Parabéns, Tia, pela obra, pelas conquistas e pela admiração que desperta em tanta gente, assim como em nós!

Bjooo,

Fred, Viviane, Amanda e Victor

(Sobrinho, filho de Marly, esposa e filhos)



Tia Mariza, uma mulher à frente de seu tempo, que desde cedo desafia regras e padrões.

Ela sempre ditou o ritmo da própria vida e com maestria escreve a própria história.

Intensa, não se submete a convenções e costumes.

Carrega na alma um profundo amor pela linguística, pela história e pelo poder da comunicação.

Rompe fronteiras em prol do ensino e não se cansa de ensinar e, conseqüentemente, aprender!

Nunca está só, pois tem infinitos livros que são seus fiéis companheiros de jornada.

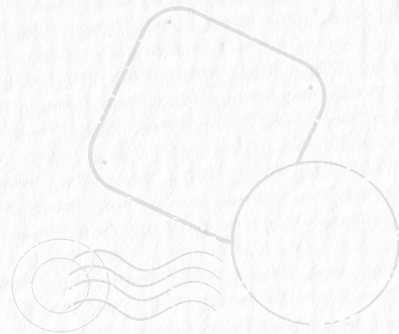
A mim, muito ensina... mesmo distante tenho seu constante exemplo de força, dedicação, comprometimento e superação.

Em nossas trocas sempre aprendo sobre a necessidade de busca pelo equilíbrio e controle de nossa intensidade escorpiana, sobre viver o *carpe diem*, sobre sempre se desafiar, mas acima de tudo, aprendo sobre o poder que a leitura, a escrita e a palavra possuem de nos transmutar no tempo e perpetuar o que vivemos.

Obrigada, tia, por ser essa mulher forte, essa potência de pessoa, com quem tenho a honra e orgulho de caminhar nessa jornada. Amo você!

Lívia Ignes

(Sobrinha, filha de Miriam)



Uma jornada de amor e aprendizado

Desde que me recordo, minha tia sempre ocupou um lugar de grande relevância em minha vida. Em um dos muitos dias em que ela me levava ao clube da cidade, percebi algo diferente na nossa relação, algo que ia muito além de laços familiares. Naquele momento, percebi que ela já tinha deixado de ser apenas minha tia e se tornado uma confidente, uma amiga que me enxergava e escutava como igual. Foi ali que compreendi que nossa conexão ia muito além do sangue, ela se transformou em algo mais profundo.

Com ela, entrei no universo da música brasileira, em especial as melodias de Elis Regina. Suas palavras sábias e sua paixão ecoavam, deixando uma marca em mim. Cada verso tornou-se uma lição de vida, uma expressão de emoção que aprendi a valorizar apenas ao seu lado.

As viagens que fiz a Brasília tornaram-se algo só nosso, momentos preciosos em que não apenas compartilhávamos histórias e risadas, mas em que ela me ensinava sobre o valor da mulher e da independência. Ela foi minha mentora, minha guia, sempre me mostrando o poder e a força interior de cada mulher para moldar seu próprio destino sozinha.

Em um momento de necessidade, quando precisei de um lugar, ela abriu as portas de sua casa. Na sua generosidade eu me vi envolta na sua proteção, encontrando conforto.

Quando decidi morar em Brasília, sua presença tornou-se ainda mais significativa em minha vida. Estar ao seu lado sempre foi muito bom, absorvendo sua sabedoria e compartilhando nossas experiências. Foi por meio dela que conheci uma das pessoas mais especiais em minha vida, alguém que não apenas se tornou um amigo querido, mas também um verdadeiro anjo guardião em minha vida.

Minha tia é uma das pessoas mais inteligentes que já conheci. Sua mente brilhante inspira e instiga a todos, sempre pronta para desafiar e cativar aqueles ao seu redor. Contudo, é seu coração amoroso e sua natureza atenciosa que verdadeiramente a tornam única. Ela valoriza cada momento compartilhado, cada gesto de carinho, e seu amor incondicional ilumina o caminho daqueles que têm a sorte de conhecê-lo.

Para mim, minha tia não é apenas uma parente, mas uma das minhas melhores amigas. Ela é minha confidente, minha conselheira, minha âncora em tempos difíceis. Sua presença em minha vida tem um preço inestimável, um lembrete constante de amor e de uma verdadeira amizade.

Em cada risada que demos, em cada abraço apertado, reconheço o privilégio de tê-la como parte integrante de minha jornada. Minha querida tia, sua luz continua a iluminar meu caminho, me guiando com amor e sabedoria a cada passo. Sou eternamente grata por você e por tudo o que representa em minha vida. Eu te amo além das palavras.

Janaina

(Sobrinha, filha de Marly)

Fotografia 5 – Mariza com a sobrinha Janaina



Fonte: Acervo da família.

*Brasília é um mistério classificado em arquivos.
Tudo lá se classifica. E eu? Como é que me classificaram?
Deram-me um número? Sinto-me numerificada e toda apertada.
Mal caibo dentro de mim. Eu sou um euzinho muito mixo.
Mas com certa classe.*

(Clarice Lispector, *Para não esquecer*, 1999)

UM ENCONTRO DE AMIZADE E DE PARCERIA

Sheila Elias de Oliveira

Em março de 2001, graças à intermediação de Eni Orlandi, fui recebida no aeroporto de Lyon por Mariza Vieira. Não nos conhecíamos; eu chegava para um doutorado-sanduiche, ela fazia um pós-doutorado. Éramos parte da equipe brasileira do projeto de História das Ideias Linguísticas (HIL) coordenado no Brasil por Eni Orlandi e na França por Sylvain Auroux. A École Normale Supérieure Lettres et Sciences Humaines (ENS-LSH), então dirigida por Auroux, havia acabado de se mudar de Paris para Lyon. Eu e Mariza, ela com seu marido Campos, hoje saudoso, que também me recebeu com alegria e carinho, moramos e trabalhamos na escola, eles no hotel, eu na residência de estudantes. E ali fomos nos conhecendo e de lá saindo para atividades acadêmicas, para as coisas práticas do dia a dia e para momentos de lazer. Foi um tempo rico e intenso no trabalho e na vida e o atravessamos construindo uma amizade que até hoje nos acalenta.

Quando cheguei a Lyon, havia visto Mariza em sua defesa de doutorado na Unicamp. Sua tese sobre as ideias que movimentaram os processos de alfabetização em nosso país percorre materiais escritos por padres no período colonial e por intelectuais e cientistas no período pós-colonial. Seus gestos de interpretação sobre as concepções e as práticas de alfabetização constroem um olhar histórico sobre a constituição simbólica do sujeito em nossa sociedade, atravessado por divisões como entre *analfabeto* e *alfabetizado*, *escolarizado* e *não escolarizado*. Enriquecida por pesquisas pós-doutorais, sua tese resultou no livro *História da alfabetização no Brasil: sentidos e sujeito da escolarização* (Silva, 2015), uma obra necessária para pensar a relação entre língua-linguagem, instituição escolar, conhecimento, ensino, subjetividade e sociedade.

Ainda antes de assistir à sua defesa, eu havia lido um texto de Mariza que analisava sentidos de palavras em verbetes de dicionários e, assim, dialogava diretamente com meu projeto de tese, então em andamento². Para ilustrar a força do trabalho de Mariza Vieira da Silva, destaco aqui alguns elementos desse texto potente, que mais tarde levei para as aulas de Lexicologia e Lexicografia na Unicamp. Trata-se de *O dicionário e o processo de identificação do sujeito-analfabeto* (Vieira da Silva, 1996), publicado em *Língua e cidadania: o português no Brasil*, livro organizado por Eduardo Guimarães e Eni Orlandi, que reúne textos que ocupam um lugar histórico na construção de concepções e procedimentos teórico-metodológicos no Brasil na área de História das Ideias Linguísticas. Compreender o lugar dos dicionários de língua na estabilização de sentidos foi um dos movimentos importantes dos projetos de HIL³. A reflexão que rememoro aqui, sem ter a pretensão de retomá-la integralmente, é uma das primeiras nessa direção⁴.

O texto de Mariza Vieira da Silva interroga o modo como o sentido produzido em dicionários é naturalizado como verdade inquestionável. Partindo do verbete ‘analfabeto’ num procedimento de “palavra-puxa-palavra”, a análise explora o primeiro monolíngue de língua portuguesa, o *Dicionário da língua portuguesa* de Antonio de Moraes Silva, um brasileiro de formação europeia que faz o dicionário sob encomenda da corte portuguesa. Percorrendo o Moraes da segunda edição, de 1813, à décima, de 1949, Mariza Vieira da Silva dá visibilidade à divisão social que inferioriza

2 Em minha tese de doutorado orientada por Eduardo Guimarães, defendida em 2004, analisei sentidos de ‘cidadão’ e ‘cidadania’ em verbetes de dicionários do português que circularam e/ou foram produzidos no Brasil. Minha banca de tese contou com pesquisadoras importantes em HIL: Bethania Mariani, Claudia Pfeiffer, Mônica Zoppi-Fontana e, claro, Mariza Vieira da Silva. A tese *Cidadania: história e política de uma palavra* foi publicada pelas Editoras Pontes e RG em 2006. O livro conta com o prefácio sensível de Mariza Vieira da Silva.

3 Um pouco dessa história está registrado em: www2.iel.unicamp.br/webdocs/iel/hil/index.htm. Acesso em: 31 mar. 2025.

4 Esse movimento teve nos trabalhos de Francine Mazière, na França, e de José Horta Nunes, no Brasil, referências fundamentais. A tese de Horta Nunes, orientada por Eni Orlandi, defendida em 1996, deu origem ao livro *Dicionários no Brasil: análise e história do século XVI ao XIX*, publicado em 2006 pela Editora Pontes.

o analfabeto, significando-o como indivíduo ao apagar as condições sociais que levam ao analfabetismo, e projetando um outro – o alfabetizado – como melhor. Este último ganha um verbete apenas na décima edição, em que é definido como o “que recebeu instrução primária”, o que, mesmo deixando implícito que nem todos vão à escola, sequer menciona ou indica práticas políticas que levam à divisão entre *analfabeto* e *alfabetizado*.

Ponto alguns movimentos destacados nessa análise densa. O analfabeto, na segunda edição, de 1813, é “o ignorante até das Letras do a,b,c”; nesse enunciado definidor, o ‘até’ produz o efeito de ampliação do não-saber, ou do caráter de “ignorante” desse sujeito. Na sexta edição, de 1858, o analfabeto é a “pessoa que não conhece o alfabeto, que não sabe ler nem escrever, que não sabe o a,b,c”; nessa definição, que suprime ‘até’, é a forma ‘nem’, que permanecerá até a décima edição, que trabalha sobre o efeito de ampliação do não-saber. Na oitava edição, de 1890, “se adota a definição objetiva e genérica que ficou” e ‘analfabeto’ passa a ser caracterizado não só como substantivo, mas também como adjetivo que qualifica uma pessoa. Se essa falta significada como condição individual é trabalhada pelo menos desde a segunda edição, na qual também encontramos o verbete ‘analfabetismo’, os verbetes ‘alfabetizado’ e ‘alfabetização’ entram só na décima edição. Seus sentidos são tão evidentes que não se faz necessário pontuá-los?

Como mostra a análise atenta, o dicionário se produz como “um lugar em que as coisas são o que são e porque são, livrando-nos da deriva a que nos submetem as palavras” (Vieira da Silva, 1996, p. 151). Esse instrumento linguístico se naturaliza, assim, “enquanto lugar da completude, da certeza, da exaustividade, do dizível, que pretende dizer algo de tudo e tudo de cada algo” e que é parte do “movimento social e histórico do sentido que produz os sujeitos em seus processos de reconhecimento e de identificação” (*Ibid.*, p. 153). É assim que esse dicionário importante na história da lexicografia de língua portuguesa trabalha na construção do

imaginário social do sujeito analfabeto como um sujeito inferiorizado – não pelas condições sociais que o fazem analfabeto, mas pela sua ignorância, pelo seu não-saber significado como uma falta pessoal que vai além do analfabetismo.

Volto ao início. Eu e Mariza nos conhecemos em 2001 em Lyon. Registro aqui uma foto de Mariza no inverno de Lyon em 2001, com o querido Campos.

Fotografia 6 – Mariza e Campos



Fonte: Acervo pessoal.

Em 2008, estivemos juntas lá novamente, as duas então fazendo pós-doutorado. Já sem o saudoso Campos, e na época com meu então marido Alain. Moramos no mesmo edifício, próximo à ENS e partilhamos mais uma vez a alegria de estar juntas. Ao longo do tempo, estivemos juntas em viagens de trabalho em vários lugares. Em 2024, quando eu

estava em Buenos Aires para um período acadêmico de três meses, também estivemos juntas. Esperando que tenhamos outros momentos juntas presencialmente. E que seu trabalho continue florescendo e nos inspirando. Obrigada, Mariza, pelo trabalho forte, pelo companheirismo, pelos bons momentos!

REFERÊNCIAS

VIEIRA DA SILVA, Mariza. O dicionário e o processo de identificação do sujeito-analfabeto. *In*: GUIMARÃES, E.; ORLANDI, E. P. (org.). **Língua e cidadania**: o português no Brasil. Campinas: Pontes, 1996. p. 151-162.

VIEIRA DA SILVA, Mariza. **História da alfabetização no Brasil**: sentidos e sujeito da escolarização. Campinas: Editora Unicamp, 2015.

OS SENTIDOS DA ACOLHIDA ACADÊMICA: HOMENAGEM À TRAJETÓRIA DE MARIZA VIEIRA DA SILVA

Virgílio Almeida

Resumo: Este artigo apresenta uma homenagem à Profa. Dra. Mariza Vieira da Silva, renomada linguista brasileira que se dedicou aos estudos da Análise do Discurso. Natural de Uberlândia, Minas Gerais, Vieira da Silva construiu uma carreira acadêmica sólida e envolvente, didatizando teorias como as de Michel Pêcheux e Michel Foucault para um grande universo de alunos. A homenagem explora sua presença marcante em congressos, a relação especial que manteve com seus orientandos e a força de sua personalidade, que deixou marcas profundas no cenário acadêmico e em seus familiares e amigos.

Palavras-chave: Mariza Vieira da Silva; Exemplo; Musa; Mulher Perreta de destaque.

Abstract: *This article pays tribute to Prof. Dr. Mariza Vieira da Silva, a renowned Brazilian linguist who dedicated her studies to Discourse Analysis. Born in Uberlândia, Minas Gerais, Vieira da Silva built a solid and engaging academic career, teaching theories such as those of Michel Pêcheux and Michel Foucault to a large universe of students. The tribute explores her remarkable presence at conferences, the special relationship she maintained with her students, and the strength of her personality, which left a deep mark on the academic scene and on her family and friends.*

Keywords: *Mariza Vieira da Silva; Model; Muse; Awesome Outstanding Woman.*

ENTRE CONGRESSOS E JOELHOS: VIEIRA DA SILVA E A CIRCULAÇÃO DAS IDEIAS

A carreira de Vieira da Silva é um testemunho de sua opção inarredável a favor da troca de ideias e do debate acadêmico. Ao longo de décadas, Vieira da Silva participou ativamente de congressos nacionais e internacionais, com destaque, nos últimos anos, para aqueles dedicados à História das Ideias Linguísticas. Sem dúvidas participantes de inúmeros outros eventos teriam se beneficiado de suas contribuições valiosas e interações produtivas, ~~não fosse a merda das dores do joelho que a afligiam~~ fossem as limitações físicas impostas pelas dores em seus joelhos.

A memória de suas participações em conferências permanece viva entre seus colegas. Em 2015, tive o privilégio de estar ao lado dela em um desses eventos, realizado na Università di Teramo, na Itália, sobre direitos linguísticos. Vieira da Silva, com sua delicadeza sarcástica, unia a precisão acadêmica à capacidade de transformar discussões densas em momentos de aprendizado (com)partilhado.

Em eventos como esse, Vieira da Silva convida à reflexão, não apenas como uma pesquisadora rigorosa, mas como alguém que investe intensamente no diálogo e na produção de conhecimento colaborativo. Sua atuação é marcada por um compromisso inabalável com a análise crítica dos discursos e das ideologias que permeiam nossas interações cotidianas e acadêmicas.

DE FILHOS INTELECTUAIS E BANCA DE DEFESA: VIEIRA DA SILVA E SEUS ORIENTANDOS

Sem ter tido filhos biológicos, o legado familiar de Vieira da Silva é, não obstante, profundo. Seus orientandos de graduação e pós-

graduação foram, de muitas maneiras, seus “filhos” intelectuais. Com um olhar crítico e afetuoso, Vieira da Silva os conduzia pelos meandros da Análise do Discurso, puxando suas orelhas com classe e ternura sempre que necessário. Seu compromisso com a formação de cada orientando ia muito além das exigências acadêmicas; envolvia uma responsabilidade quase maternal, demonstrando genuína preocupação com o crescimento pessoal e profissional de cada um.

Baquero (2001, n.p.) expressa esse sentimento de acolhimento: “Agradeço, em especial, a Mariza pela sua atenção e carinho em todos os momentos em que me sentia perdida e sem rumo”. A mesma sensação de acolhida podemos observar nas palavras de Teles (2013, n.p.), quando registra que Vieira da Silva “ajudou-me a descobrir e ultrapassar meus limites. Nosso encontro, um divisor no Curso de Letras, proporcionou-me uma caminhada “cabulosa”, e escrita de um trabalho que sem sua presença não teria se tornado realidade”. A professora sabia que a trajetória acadêmica era permeada por momentos de dúvida e incerteza, e ela sempre esteve disponível para seus orientandos, com palavras de sabedoria, mas também com reprimendas explícitas – daquelas que fazem o aluno perceber o que ainda precisa aprimorar, sem deixar de sentir o apoio sincero que a orientadora lhe oferecia.

Como registrado ~~pelo eminente pesquisador~~ por Almeida (2011, n.p.), “sua perspicácia, lucidez e erudição continuam a me impressionar e a me servir de modelo como linguista”. Mas era sua habilidade em equilibrar a seriedade do rigor acadêmico com a proximidade e o acolhimento pessoal que realmente a destacava. Não era incomum vê-la orientar com delicadeza, mas firmeza, questionando os pressupostos de seus orientandos e exigindo sempre mais. Ao final de cada trabalho orientado, muitos alunos deixavam o processo transformados, como se o afeto intelectual que ela lhes oferecera tivesse o poder de moldar tanto o texto quanto o sujeito pesquisador.

VIEIRA DA SILVA, CAMPOS E OS SOBRINHOS: UMA VIDA DE LAÇOS E AFETOS

Além da vida acadêmica, Vieira da Silva cultivava laços profundos em sua vida pessoal. Muito querida por seus sobrinhos e sobrinhos-netos, é uma figura peculiar em sua família, sempre disponível para uma palavra de um amargor educativo ou uma orientação de um zelo evidente. O carinho que nutre por seus familiares é notório e, como com seus orientandos, ela parece ter uma habilidade única para construir relacionamentos baseados em respeito e atenção.

O companheiro de Vieira da Silva, o Campos, foi outro personagem importante em sua vida. Seu senso de humor peculiar se destacava em momentos corriqueiros, especialmente quando se aborrecia com os “eu-e-água” motoristas que se arrastavam pelas vias urbanas de Brasília a uma velocidade consideravelmente inferior à permitida, a quem se referia com uma expressão que, para quem o conhecia, era uma marca registrada de sua irritação com o trânsito. Essa parceria entre Vieira da Silva e Campos, pautada por afeto e cumplicidade, trouxe momentos de leveza e riso à vida da professora, complementando sua seriedade intelectual com o calor de uma relação de companheirismo.

Infelizmente, Campos faleceu em um janeiro, em casa. Durante um momento de vulnerabilidade para Vieira da Silva, quando ela buscou o apoio que tanto precisava, eu não pude oferecer, por estar fora da cidade. Preciso registrar que essa ausência – o sentimento de não ter estado presente quando ela mais precisava – me atormenta ainda nos dias de hoje. Como era de se esperar, Vieira da Silva seguiu sua caminhada com a força que sempre a caracterizou, e mesmo na dor, continuou impactando a vida de todos ao seu redor com a mesma energia intelectual e emocional que definem sua trajetória.

O LEGADO QUE REVERBERA: VIEIRA DA SILVA NA HISTÓRIA DAS IDEIAS LINGÜÍSTICAS

O que é particularmente impressionante sobre Vieira da Silva é a maneira como sua atuação acadêmica e pessoal se entrelaçam. A participação em congressos, as orientações cuidadosas, e os laços afetivos com seus orientandos e familiares formam uma trama rica e complexa, onde o conhecimento se mistura ao carinho, e o rigor acadêmico se complementa com a generosidade pessoal. Ignácio (2004, n.p.) registra que Vieira da Silva sabe “dizer com maestria e singular habilidade certas palavras, nos momentos difíceis, dando sempre força, permitindo um enorme crescimento pessoal e, também, profissional”.

Nos congressos nacionais e internacionais sobre a História das Ideias Linguísticas, sua presença é sempre notada. Participando de debates que vão desde a análise dos discursos políticos até questões de direitos linguísticos, Vieira da Silva mostra que a linguística é, em última instância, um campo profundamente implicado nas lutas sociais e nas transformações políticas. O fato de continuar a participar ativamente desses eventos, mesmo quando a ~~perda~~ das dores no joelho se tornaram uma presença constante, apenas reafirma seu compromisso inabalável com a disseminação do saber.

Esse mesmo compromisso se estende a todos aqueles que tiveram o privilégio de serem orientados por ela. Vieira da Silva não apenas transmitia conhecimento; ela moldava vidas. Sua capacidade de perceber as necessidades de seus alunos, de desafiá-los com afeto e de acolhê-los em momentos de dúvida, faz dela não apenas uma orientadora exemplar, mas uma verdadeira “mãe” intelectual para muitos.

CONCLUSÃO: UM DISCURSO QUE NÃO CESSA

Vieira da Silva já deixou um legado que vai além das páginas de seus artigos ou dos muitos trabalhos que orientou. Sua influência transcende a academia e atinge aqueles que tiveram o privilégio de conviver com ela – sejam eles alunos, colegas ou familiares. Com sua perspicácia teórica e sua forte personalidade, ela transforma a vida de muitos. Nós todos a temos “inicialmente [como] orientadora, mestra, professora, e [com o tempo], também, amiga [...] – pela competência e profissionalismo” (Roballo, 2001, p. 4). ~~Em um registro mais pessoal e intimista, preciso registrar que também tenho o privilégio de ter Vieira da Silva como uma companheira da boa cachaça, bebida que ela me ensinou a apreciar ao longo dos anos de convivência.~~

A contribuição de Vieira da Silva ao campo da Análise do Discurso e à História das Ideias Linguísticas continuará a reverberar. A homenageada mostra que o discurso, assim como a vida, é uma construção contínua, permeada por desafios, afetos e transformações. E, assim como os discursos que ela analisa, desconstrói e reconstrói, sua influência permanece viva, reverberando nas palavras e nas vidas que tocou.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Virgílio Pereira de. **Conhecendo as regras do jogo: a competência comunicativa e os manuais didáticos de ensino de inglês como língua estrangeira.** 2011. 263 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Letras, Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2011.

BAQUERO, Fabiola Gomide. **O fracasso escolar de jovens e adultos e o imaginário social.** 2001. 128 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) –

Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, 2001. Disponível em: <https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/handle/123456789/1898>. Acesso em: 30 set. 2024.

IGNÁCIO, Roberval de Souza. **O sujeito e a linguagem na clínica**. 2004. 105 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, 2004. Disponível em: <https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/handle/123456789/1794>. Acesso em: 30 set. 2024.

ROBALLO, Simone. **O outro lado da Síndrome de Asperger**. 2001. 142 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, 2001. Disponível em: https://www.academia.edu/1199694/O_outro_lado_da_S%C3%ADndrome_de_Aasperger . Acesso em: 30 set. 2024.

TELES, Priscilla Matos. **Pix(o)ação**: outros sentidos na/da escrita urbana. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ucb.br:9443/jspui/handle/123456789/8515>. Acesso em: 30 set. 2024.

À MARIZA, MINHA MESTRA, COM CARINHO

Lívila Pereira Maciel

*A gente é rascunho de pássaros.
Não acabaram de fazer...*

(Manoel de Barros, *Matéria de poesia*, 1999)

COM CARINHO, todo carinho... Com admiração, plena admiração... Com respeito, profundo respeito... A você, Mariza, Mestreira querida, ofereço minhas palavras, a minha viva voz... Meus gestos, o leito silente do meu coração... Minha oblação, o meu presente-abraço em forma de carta. São tutameias⁵ todas minhas que eu quero te dar, para festejar os anos todos seus de VIDA, de magistério e aprendizagens, de invenção e atuação profissional, de produção e divulgação científica.

Foi essa a forma que escolhi, minha querida Mestreira, para começar esta carta em sua homenagem. Não haveria outra forma viável de tomar a palavra e começar esse *discurso*⁶ de gratidão a você. Sempre que começava a escrever o meu texto, o desejo era o de não ter que começar, a vontade era a de ser envolvida pela palavra e ser levada “bem além de todo começo possível”. “Bem além”? É o que Foucault (1999, p. 5-9) diz no começo da sua *Aula inaugural no Collège de France*. Mas não seria “bem

5 Conforme entende Guimarães Rosa, “tutaméia” significa “nonada, baga, ninhã, inânias, ossos-de-borboleta, quiquiriqui, tuta-e-meia, mexinflório, chorumela, nica, quase-nada”, mas, para além da etimologia e do dicionário, no universo rosiano de sentido, *tuta meia* quer dizer *mea omnia*, “toda minha” – a “minha construção, desconforme a reles usos” (Rosa, 1994a, p. 687).

6 Tomado no âmbito da Análise de Discurso, mais precisamente conforme Michel Pêcheux (1990) e Eni P. Orlandi (2001), o conceito de *discurso* pode ser aqui apresentado sucintamente como *efeito de sentido entre locutores*, palavra em movimento, um objeto socio-histórico que faz parte do funcionamento geral de uma sociedade dada. É no e pelo discurso que as instituições se constituem e que se organizam as diferentes funções dos indivíduos nessa sociedade.

aquém” de todo começo possível? Não haveria também o desejo de não ter que terminar o discurso? Meu perguntar é petição de mais certeza sobre começos e finais, aberturas e fechamentos, edificação e ruína de todo e qualquer *acontecimento* da *linguagem*. Eu diria a você, Mestreza querida, que tem me ensinado sobre o discurso muito mais fundo do que Foucault poderia: toda vez que eu começava meu discurso de homenagem em forma de carta e vislumbrava o seu encerramento, a vontade era a de ser levada bem *além-aquém* de todo começo-e-fim possível!

Como eu gostaria de não ser aquela de quem parte o discurso. Seria eu, antes, em seus ímpetos e movimentos, o dispor-se no *meio-do-caminho* da linguagem, o *tudo-riocorrente* do discurso, o ponto do fazer-se planta, e pedra, e lodo, e coisa nenhuma de qualquer *enunciação*. Fico aqui imaginando como seria bom escutar uma “vozinha” – a sua, Mariza – que me precedesse, me envolvesse, sossegasse meu coração, me tomasse pela mão – tal qual nas primeiras vezes, foi quando eu era sua aluna – e me conduzisse, alegre e pacientemente, na travessia perigosa deste “meu” discurso “amoroso”.

Então re-começo meu texto, dizendo que “o meu fim evidente é atar as duas pontas da vida”⁷ e nos colocar face a face no espelho do *tempo*: Lívila-e-Mariza de outrora; Lívila-e-Mariza de agora, Lívila-e-Mariza de outrora-agora! Lívila que tanto admira você, minha mestra querida, suas vivências, seu magistério, sua *obra*. Você de quem muito tomei o sentido e as possibilidades do que faço até hoje, você que há anos revolve em mim tantos mistérios. Recordo aqui um dos meus personagens-e-narradores machadianos preferidos, o Conselheiro Aires, com sua fina estampa e seu armário envidraçado, conforme lemos em *Esaú e Jacó*, mais precisamente no capítulo XXXII, intitulado “O aposentado”. Leiamos alguns trechos:

7 Referência ao propósito anunciado pelo narrador casmurro, no capítulo II – “Do livro” – para escrever o seu livro, intitulado *Dom Casmurro* (Assis, 1955b, p. 7-10).

Já então este ex-ministro estava aposentado. Regressou ao Rio de Janeiro, depois de um último olhar às coisas vistas, para aqui viver o resto dos seus dias. Podia fazê-lo em qualquer cidade, era homem de todos os climas, mas tinha particular amor à sua terra, e porventura estava cansado de outras. Não atribuía a estas tantas calamidades [...]

Não mudara inteiramente; era o mesmo ou quase. [...] O passo é firme, o gesto grave, **com aquele toque de galanteria, que nunca perdeu. Na botoeira, a mesma flôr eterna.** [...]

Mandou fazer um armário envidraçado, onde meteu as relíquias da vida, retratos velhos, mimos de governos, e de particulares, um leque, uma luva, uma fita e outras memórias femininas, medalhas e medalhões, camafeus, pedaços de ruínas gregas e romanas, uma infinidade de cousas que não nomeio, para não encher papel (Assis, 1955c, p. 126-127 e 130, grifo nosso).

Algumas “reliquias da vida”, alguns bons anos vividos da nossa história! Nada melhor do que trazê-los à cena, para compor minha escrita – espécie de “armário envidraçado” – e homenagear minha querida mestra e amiga. Então escolhi alguns *marcos* importantes, de inaugurementos e fundação, que agora comparecem como sendo “reliquias da vida”, como “bons anos vividos de nossa história”, uma espécie de “quadrinho de história” que bordamos! Os anos de 1986, 1996 e 2016 são os marcos, Mariza, que resolvi nomear para “encher o papel” desta carta.

Tempo, tempo, tempo.

Tecido (in)visível em que se pode bordar tudo-nada.

Tempo, tempo, tempo.

Tão bonito Senhor

De destinos Compositor.

Tempo, tempo, tempo.

Triz.

Em labirintos-abismos...

Em curvas de acrobata composto.

Futuro aberto, símbolo máximo:

O ponto.



São versos, Mariza, que tomei *concriativamente*⁸ de Caetano Veloso⁹, Machado de Assis¹⁰ e Guimarães Rosa¹¹ e bem que poderiam compor um *ritornello* para esta carta em sua homenagem.

RELÍQUIAS DA VIDA - QUADRINHO DE HISTÓRIA Nº 1

A primeira Mariza Vieira da Silva, as primeiras aulas da professora Mariza, a gente nunca esquece! Minha primeira vez foi no ano de 1986! Dois semestres letivos de 1986, os meus últimos semestres no Curso de Letras – Licenciatura em Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas – da Universidade de Brasília – UnB. Estava me formando! As disciplinas eram “Estágio Supervisionado Português 1” e “Estágio Supervisionado Português 2”. Você estava chegando ao Curso de Letras; eu estava saindo do Curso. Você, com mestrado em Linguística pela própria UnB, chegando à Universidade como professora requisitada ao Ministério da Educação – MEC, local onde trabalhava. Eu, em vias de me tornar licenciada em Letras Português, já lecionando em cursos pré-vestibulares, em preparatórios para concursos, em escolas privadas de Educação Básica. Vínhamos, nós duas, sem saber que vínhamos, multiversantes personagens naquele incongruïr de caminhos, naquela intersecção de estradas, naquele alegre e sagrado espaço que é a sala de aula, que é a universidade!

8 Referência ao adjetivo “concriativa” criado por Guimarães Rosa ao falar, em sua conversa (entrevista) com Günter W. Lorenz, sobre a crítica conforme ele deseja, uma crítica que também é regida pela *poïesis*, pela imaginação: “Ela é na sua essência [...], criativa e **concriativa**” (Lorenz, 1971, p. 283-284, grifo nosso).

9 Referência à música *Oração ao tempo*, de Caetano Veloso (1989).

10 Referência ao conhecido trecho do capítulo XXII de *Esau e Jacó* em que o tempo é definido como “um tecido invisível em que se pode bordar tudo, [...]” e em que “Também se pode bordar nada” (Assis, 1955c, p. 93).

11 A frase de Guimarães Rosa está em “Cartas na mesa”, publicado em *Ave, palavra*: “O tempo é o triz, a curva do acrobata, futuro aberto, o símbolo máximo: o ponto” (Rosa, 1994b, p. 1140).

Uma certa magia – e mistério – já comparecia na formosura das suas mãos e no aceso rideiro dos olhos. Muito me impressionava o jeito todo singular de combinar vestidos e tênis, a forma alegre de compor sua fina e jovial estampa, com colares e brincos, anéis e pulseiras, echarpes e *blazers*. E o seu modo mui particular de ser doce e ficar brava? Esse não é mesmo possível esquecer. Você, querida professora, já sabia muito bem combinar liberdade e disciplina, competência e paciência, leveza e seriedade no trato do trabalho pedagógico e da vida acadêmica.

Com seu tom e gesto, passo e compasso, meio que chistoso¹², irônico, de arlequim-sublime, você já ia ensinando uma certa filosofia do não¹³, uma certa gaia¹⁴ ciência linguística! Para se formar professora de Português e pesquisadora, e prosseguir viagem, era necessário – sempre é – ter no pensamento e no coração, aproveitando o que você me disse outro dia desses, “[...] um conceito de *língua*, de *leitura*, de *sujeito*, de *história* bem fortes, abertos à polissemia, à ambiguidade, à plasticidade, ao novo, ao diferente [...]”¹⁵.

12 Aqui, tomo a palavra “chistoso” – e consequentemente o vocábulo “chiste” – nas suas relações conceituais com o termo *Witz* dos românticos alemães ou o *wit* dos ingleses, ou seja, ao poder de articulação, à capacidade de conjugar ou integrar a multiplicidade na unidade; não se refere à simples *piada*, com a qual, não raramente, se confunde. O *chiste*, “relâmpago exterior da fantasia”, conforme Friedrich Schlegel (1997, fragmento [26], p. 147) entende, é uma forma do fragmentário que produz, todavia, o clareamento do contato entre os elementos que se juntam na contradição, não se trata, portanto, de simples *piada*, de mero jogo retórico; o *chiste* tem o poder de iluminação.

13 Paralelo que faço com o livro de Gaston Bachelard, *A filosofia do não*, em que o filósofo-e-poeta, ao falar do “novo espírito científico” e suas revoluções epistemológicas, propõe uma geometria não-euclidiana, uma física não-newtoniana, uma razão não-kantiana, uma epistemologia não-cartesiana (Bachelard, 1974, p. 161-245).

14 Tomo a palavra “gaia”, no sentido bem à moda de Friedrich Schlegel (1994, 1997) e Friedrich Nietzsche (2006, 2012), que voltando atrás para fim de ida (retornando aos poetas trágicos e cômicos da Grécia antiga), postulam um saber (conhecimento) poético, telúrico, alegre, irônico, que não menospreza a plenitude do sensível, que não coloca entre parêntesis a vida, em sua excessividade; a vida “dansante” (com o “s”, do Rosa, conforme comparece na sua obra *Corpo de baile*), a vida em si mesma e que dança além de si mesma.

15 Trata-se de uma orientação que você, Mariza, me deu, pelo *WhatsApp*, no dia 26 de outubro de 2023, para que eu pudesse dar início a uma pesquisa e à escrita de um artigo científico sobre o processo de ensino de língua portuguesa para estrangeiros.

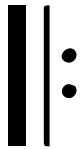
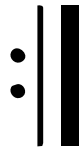
Aprendi, com você, a interrogar a transparência da linguagem, a ambiguidade do sentido e a heterogeneidade do sujeito. Navegar pelo discurso é preciso. Buscar os efeitos de sentido que se produzem nos espaços vários de interlocução, construídos pela mão e voz do homem, é preciso. É preciso saber que a inscrição da história em uma língua específica, no caso a do Português do Brasil, no confronto da oralidade com a escrita, faz com que ela signifique e também o sujeito se signifique. As aulas que eu deveria ministrar, os textos escritos pelos meus alunos que eu deveria corrigir, as avaliações e os planos de ensino que eu deveria elaborar me desafiavam cada vez mais, nesses tempos em que você semeou para que eu pudesse ter colheitas-aprendizagens e prosseguir travessias e epifanias como professora.

E era assim que as aulas de Estágio aconteciam: como se você estivesse ensinando outro poder inteiro de viver e de pensar a linguagem e a subjetividade, a língua e seus processos de escolarização, a história e a produção dos sentidos. E os meus dias foram ricos de Althusser, Foucault, Saussure e Bakhtin; de Eni Orlandi e Michel Pêcheux; de Regina Zilberman e Marisa Lajolo. E quando você falou dos dicionários, como minha alma se alegrou! Até porque pude compreender melhor o amor que Guimarães Rosa tinha por eles, os dicionários, espécie de antologia lírica e de romance, ele dizia. Quando me deparei com um gesto outro de interpretar as obras da Literatura Infantil, que maravilha! Captar o infantil e a poeticidade da linguagem e dos temas nos livros de Monteiro Lobato, Rute Rocha, Ana Maria Machado; entender as razões todas pelas quais o comum proceder é buscar aquela funçãozinha utilitário-pedagógica nos livros infantis, isso valia muito para mim! Gramáticas e manuais didáticos, parâmetros e diretrizes curriculares. Planos de Ensino e de Aula, avaliações, correção de redações. Tudo e todos preenchendo meus dias e noites, meu estudar, trabalhar e viver. Até que o ano de 1986 se foi e eu me formei. Você ficou no Curso de Letras da UnB mais um tempo; eu continuei na Universidade, rompendo rumo nos meus estudos de Literatura, com o mestrado em

Teoria Literária. Nós duas seguindo viagem e vida, embora em caminhos separados.

Em cada vivência rememorada para escolher os fios que comporiam este quadrinho de história nº 1, as perguntas sobre você, minha professora Mariza, ainda vigoravam. Que forma era a sua e que conteúdo? Que metro serviria para medir você? Os versos do poema “Perguntas em forma de cavalo-marinho”, do Drummond (Andrade, 2001a, p. 29), muito me valeram para dizer, a título de repetição, que há anos você revolve em mim tantos mistérios! E “Mistério é o tempo inigualável”, não é mesmo? Encerrar este “fragmento do meu discurso amoroso”, à moda drummondiana, acho que caiu bem, você gosta tanto desse poema e do poeta! E aproveito agora para voltar ao início deste quadrinho de história com finalidade de ida ao próximo: Nunca poderei esquecer que no meio do caminho do meu Curso de Letras havia uma professora Mariza. “Nunca me esquecerei desse acontecimento / na vida das minhas retinas tão fatigadas” (Andrade, 2001b, p. 34): havia uma (professora) Mariza no meio do caminho desta minha vida.

RELÍQUIAS DA VIDA - QUADRINHO DE HISTÓRIA Nº 2

	Começo este fragmento do meu discurso amoroso com aquele <i>ritornello</i>: “Tempo, tempo, tempo. / Tecido (in) visível em que se pode bordar tudo-nada. / Tempo, tempo, tempo. / Tão bonito Senhor. / De destinos Compositor. / Tempo, tempo, tempo. / Triz. / Em labirintos-abismos... / Em curvas de acrobata composto. / Futuro aberto, símbolo máximo: / O ponto.”	

O PONTO: Finalzinho de 1996! Futuro aberto, possibilidades de pôr-se a fábula em ata! O tecido (in)visível onde poder-se-ia bordar tudo-nada: O Curso de Letras da Universidade Católica de Brasília – UCB. Foi lá, na pequenininha sala da Coordenação do Curso, na primeira semana de dezembro, que, na contramão do esperado, a mola mestra para uma

surpreendente história – estória! – se revelou: o nosso re-encontro, após exatamente dez anos! Você acabava de chegar ao Curso de Letras da UCB, com o doutorado praticamente concluído e já com admirável história como professora e pesquisadora. Estava cheia de bagagens, projetos e viagens, trazia o mesmo entusiasmo de sempre e as virtudes todas de sua gaia ciência linguística para colocar em prática na Universidade. Eu já havia chegado ao Curso há mais tempo. Com o mestrado concluído em 1991, também tinha a mesma paixão e as virtudes todas de minha gaia ciência literária, muito embora a minha história de professora de literatura em universidade fosse ainda tão inaugural (fui contratada em 1994).

Nós duas, novamente, no alegre e sagrado espaço que é a sala de aula, que é a universidade! Será que os tempos parafraseiam-se? Pode ser que cada vez que a história se repita ela seja igual mas diferente! Tudo se dispunha para nós como *obra* a se fazer. A amizade entre nós, conhecidas de outrora e professoras naquele agora do Curso de Letras, estava por se fazer. Tudo inaugural, madruguento. “O que queria e o que poderia aquele curso de Letras?”, perguntávamos uma à outra. “O que faríamos nós com a nossa gaia ciência no Curso de Letras da UCB e na vida? Era a hora e vez de inventarmos passados para abastecer nossas memórias e criarmos futuros para alimentar nossos corações.

E assim foi! Agora posso, neste fragmento do meu discurso amoroso, trazer à cena alguns bons anos vividos no Curso de Letras da UCB, alguns marcos de inaugurações e fundações da história do Curso. Começo perguntando: querida Mariza, quais relíquias de vida você guardaria no “armário envidraçado” do Curso de Letras? Entrariam os bailes e jantares em homenagem ao dia dos professores? Afinal, você, o Campos, eu, até que divertíamos, não é? Colocaria também no armário os almoços e cafés pelos arredores da UCB? Eles eram o oásis nosso de cada dia! Encontros, seminários, palestras, aulas inaugurais para os quais convidávamos gente querida e importante, com certeza você “arquivaria”

no armário envidraçado! A Eni Orlandi, o Moacyr Scliar, o Cristovão Tezza, o Silviano Santiago, o João Gilberto Noll, toda essa gente esteve falando para nós no Curso de Letras! E aquelas visitas todas das Comissões do MEC, minha querida Mestre? Não dá para esquecer, dá? E os projetos? Os muitos mas nem tantos projetos de ensino, de pesquisa e de extensão? Eu daria lugar de destaque para o primeiro projeto de pesquisa do Curso, *O português do Brasil*, para o projeto da Empresa Júnior, a *Ofitex: Oficina do texto: consultoria em linguagem*, para o projeto do Laboratório de Estudos da Linguagem. Entre as publicações acadêmicas todas, não há como não reconhecer o mérito da *Revista de Letras*! Restando incluir, no nosso armário envidraçado, uma obra-prima: o *Projeto Pedagógico do Curso*!

Como não reconhecer a sua contribuição excepcional no processo histórico de construção do primeiro *Projeto Pedagógico do Curso de Letras* da UCB, que ganhou sua forma definitiva em 1999 e, não obstante as “atualizações”, tem a marca do durável! A partir deste *Projeto Pedagógico*, inovador e reconhecidamente competente quanto ao arcabouço crítico-teórico, interdisciplinar e interdiscursivo, nosso Curso pôde assumir este compromisso: de um lado, a estruturação ética da subjetividade; de outro, a formação humanística e a capacitação científica e tecnológica, conferindo competência e compromisso social aos que, por ele, se diplomavam. Ensinando, pensando criticamente diferentes abordagens teóricas e trabalhando com o português como língua nacional, o inglês como língua estrangeira e a literatura como as raízes poéticas do Brasil, buscávamos apreender, em todos os espaços onde se efetivava o trabalho do simbólico e do político, as imagens dialéticas, irônicas, dos trajetos delineados para a formação, qualificada, de tantos futuros e jovens professores de língua e literatura que pelo Curso de Letras passavam.

1996 a 2015. Esse tempo foi mesmo um tecido (in)visível em que pudemos bordar muita coisa! Em grande parte sob sua batuta, cara amiga e Mestre. Mas houve também hora e vez em que não pudemos

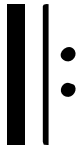
bordar nada, ou melhor, em que pudemos bordar nada sobre o tecido (in)visível do tempo! Tempos de de-cisão, de escolhas difíceis. A partir de 2010, deu-se um desmastreio no nosso Curso de Letras. A quantidade de alunos e de professores foi diminuindo. Os projetos de extensão e de pesquisa, bem como os eventos acadêmico-científicos, foram acabando. As possibilidades dadas ao Curso para a expansão de investimentos, visibilidade e reconhecimento foram minguando. A capacidade de sobreviver à concorrência e de atender às demandas do mercado, à época, foi nos aniquilando. Minha Mestre querida, ainda fico aqui pensando: não havia muito como mensurar a brutalidade, a sofreguidão, a voracidade, a realidade (in)contestável dos fatos e do poder (ir)revogável do mundo regido pela utilidade e necessidade da mercadoria com que se trilhavam – ainda se trilham – os caminhos em direção ao futuro e ao progresso da sociedade pós-moderna, com que se delineavam, inclusive, os rumos da própria educação na contemporaneidade. Ficava me perguntando: E agora? O que fazer? O que não fazer? Estaríamos prontas para os “mais” que corrigiriam todos os “mas” com os quais nos deparávamos em nossa vida profissional? Com uma atenção perene, com as exortações e a generosidade de todos os dias, com uma responsabilidade pedagógica e, portanto, com um comprometimento ético e político, você, Mestre querida, esteve o tempo todo presente, lado a lado de cada um de nós – esteve próxima de mim, mesmo que em lonjuras – para fazermos – você, nós todos – as travessias necessárias, mesmo que tivéssemos de partir, de devolver as chaves da porta e seguir com o coração confiante. E foi como aconteceu acontecendo.

Então, para encerrar este quadrinho de (nossa) história, escolho reconhecer a imensurável capacidade sua, Mestre querida, de possibilitar a transformação do quadrinho de história na História de um quadrinho que perdura, inaugurando todo um cosmos imprevistamente vasto nas áreas de Linguística, Letras e Artes, de Educação, de Psicologia... e tantas outras. Imensa gratidão a você, querida Mariza. Com você, aprofundamos

nossa capacidade de visão e, assim, pudemos ampliar nossa potência de transcensão. Nos quase vinte anos de nossa convivência no Curso de Letras da UCB, abismando-nos muitas vezes nas sombrias profundezas do humano, das instituições, das relações de poder, e emergindo venturosas da cinzas das horas, as experiências dos horizontes ofertadas pela gaia ciência linguística e literária, mais do que um início numa outra forma de existir, sempre foram uma iniciação às paragens do onde tudo ainda poderia – e ainda pode – vir a ser. Apesar de algumas mal-aventuradas imposturas que conspiraram contra o porvir de nossas venturas, você e eu, todos nós, professores e alunos do Curso de Letras, “amanhecemos”, haurindo do fundo dos nossos crepúsculos de cada dia a *aurora* de novos começos, de novos trajetos. Porventurosamente, apaziguadas – você, eu –, apaziguados todos nós, personagens da história do Curso de Letras da UCB, estávamos. Corajosamente, era para o amanhecer que nos colocávamos, apesar de tudo.

Nunca me esquecerei, minha querida Mestre, quando, no início de 2016, fevereiro creio eu, chegou a hora e vez de você partir, devolver as chaves, seguir adiante. Mas a sua luz, a sua chama, continuou a iluminar, a aquecer, o meu coração, os meus caminhos. Também eu estava me preparando para partir e você estava me ensinando isso. Tive a intuição de que você já estava era lendo aqueles bons anos de nossa história no Curso de Letras “no supra-senso, e não literalmente”. E estava mesmo, estava colocando em prática uma lição de Guimarães Rosa (1994a, p. 19), ensinada no prefácio “Aletria e Hermenêutica”, de *Tutaméia*. À primeira intuição juntou-se uma outra: Como em uma das odes de Ricardo Reis (Pessoa, 1986, p. 223), a de nº 415, senti que também a você, porque nada esperava, tudo que vinha – e viria – seria *graça*, *bênção*. Haveria o *agora do enquanto-é-tempo* para ser colhido. O armário envidraçado estava pleno de belimbezas e muitas outras viriam, mas agora sem pressa, com calma.

RELÍQUIAS DA VIDA - QUADRINHO DE HISTÓRIA Nº 3


 “Tempo, tempo, tempo. / Tecido (in)visível em que se pode bordar tudo-nada. / Tempo, tempo, tempo. / Tão bonito Senhor. / De destinos Compositor. / Tempo, tempo, tempo. / Triz. / Em labirintos-abismos... / Em curvas de acrobata composto. / Futuro aberto, símbolo máximo: / O ponto.”. O *ritornello* agora quer destacar a graça, as bênçãos, as formosuras todas deste último – é mesmo o último? – quadrinho de história.
 

O agora do enquanto-é-tempo deve ser colhido. Carpe Diem! 2016, e 2017, e 2018, e 2019... e 2023, e 2024, e “la nave va”! Quase uma década que pode valer uma vida por inteiro! Sem instituições e vínculos formais, nas lonjuras-proximidades dos nossos cotidianos, no melhor de nossas conversas e mensagens trocadas pelo *WhatsApp* e nas belimbezas de nossos cafés regados da alegria, “de quando em vez”, dos re-encontros. E nada mais simbólico para mim, eu diria, do que re-cordar a última vez do nosso “dia-de-tomar-um-café”, do que re-memorar a vez que nos encontramos lá no seu lugar preferido, o *Daniel Briand!* 28 de junho, deste ano de 2024, é a vez e o dia que compõe o quadrinho de história nº 3!

E por que razão re-cordar essa hora e vez? Porque esse “dia-de-tomar-um-café” foi tão vigoroso, porque ele teve tanto gosto de renovo para mim! Sim, para mim, que ainda me vejo como uma eterna aprendiz da mesma e eterna lição de coisas que sempre viceja em suas pesquisas e artigos, em seus casos e relatos sobre viagens e acontecimentos idos e vividos nas escolas, universidades e congressos, em seus comentários a textos dos mais diferentes gêneros e inusitados sentidos possíveis, em suas conjecturas poético-pensantes acerca da vida e da morte. Tudo manancial que jorra de forma perene para nutrir coração e mente meus.

Entre cumprimentos de praxe, entre sorrisos e ternuras, entre dizeres e entredizeres iniciais de uma boa prosa recheada de nossas mineirices, entre os burburinhos típicos daquele café, o sentimento que experimentei naquele

dia foi o de um anelo abençoado, o de uma sagrada saudade. Pairava uma espécie de abrenúncio, que ainda não sei explicar! Tornando tudo ao redor mais sensível e tornando tudo tão visível, com (in)contornável assombro!

À medida que a nossa conversa prosseguia, fui resgatando algumas cenas-relíquias guardadas bem lá no meu íntimo – também espécie de “armário envidraçado”: as que me ajudavam a delinear um novo esboço do seu perfil – o da Mariza de agora-outrora que estava bem ali na minha frente e que há tempos – quase 1 (um) ano! – não aparecia “ao vivo e a cores” no meu perímetro de visão. Em momento de estreito vínculo com você, mas de forma bem sigilosa, fui compondo o retrato de uma mestra e amiga quando jovem, um novo retrato velho de minha velha mestra quando jovem! E para me ajudar nessa composição artística, fui lembrando de trechos de uma fala da Fernanda Montenegro que muito me comoveu e à época, final de 2023, me fez lembrar de você, me fez querer ser igualzinha a você quando eu crescesse! Trata-se da mensagem de final de ano do Banco Itaú, intitulada *Que seu 2024 seja feito de futuro* (2023), uma campanha publicitária criada pela agência Africa Creative, cujo vídeo foi divulgado nas mídias, sobretudo nas dos grupos ligados à Rede Globo e nas do próprio Itaú. Na mensagem, Fernanda Montenegro falava dela mesma, do legado dela. Será mesmo? Pode ser que sim, pode ser que não! Atriz, ela falava das muitas *personae* dela; falava também das muitas *personae* que nos compõem. Tenho para mim que, como atriz, ela estava era dramatizando você; estava outrando-se, sendo você, Mariza! *De tudo* que ela falou, *ficaram alguns poucos* fios de voz dela-sua que me ajudaram a compor o novo-velho retrato da velha-jovem mestra Mariza e que transcrevo abaixo (*Que seu 2024 seja feito de futuro*, 2023):

Estou sempre nascendo, renascendo e nascendo de novo. [...] Me transformei muitas vezes, para ser eu mesma. Eu vivi muitas vidas e o que eu vivi deixou seu legado. Me fez pedra, em movimento. O imediato passa, qualquer vento leva, mas a rocha atravessa o tempo. É porque a minha memória é cheia de passado que o meu coração é cheio de futuro.

Acho que deu para você ter a ideia do que provoca, evoca, convoca em mim e para mim, toda vez que nos re-encontramos. Para mim, os nossos re-encontros são sempre dia de desmastreio, de bonitas desordens, de lindas turbulências... E não podia ser diferente! Pois é sempre dia de me ver – de nos vermos – no corpo-e-alma do tempo! E, por isso mesmo, só pode ser também dia de sementeira que opera em mim tantas colheitas-aprendizagens!

A respeito do desmastreio e da sementeira desse nosso último re-encontro, não posso deixar de trazer à memória toda a nossa conversa sobre o poema “Resíduo”, do Drummond. “De tudo ficou um pouco”; “Mas de tudo fica um pouco”; “Pois de tudo fica um pouco”; “Se de tudo fica um pouco”; “Mas de tudo, terrível, fica um pouco”; “fica sempre um pouco de tudo. / Às vezes um botão. Às vezes um rato.” (Andrade, 2001a, p. 92-95). Ficou; fica. Mas, pois, se. Terrível!? Um botão, um rato. O que ficou de todos os anos de VIDA, de magistério e aprendizagens, de invenção e atuação profissional, de produção e divulgação científica? O que ficou do vínculo entre amigas tão raras, amigas tão queridas? Como ser pedra em movimento, como ter o coração cheio de futuro? Como, Lívila, compor o novo-velho retrato da velha-jovem mestra Mariza? Gestos de interpretação do poema de Drummond que, com certeza, também estarão em algum texto que você escreverá.

Da minha Mestra querida, ficou um pouco de tudo. Ficou um pouco dos seus colares e anéis, echarpes e perfumes. Ficou um pouco das viagens inesquecíveis, das canções e bailes, do uísque e dos poemas preferidos, dos amores e dissabores. Sob laços e voos, túneis e pontes, o para-ser-lembrado e o para-ser-esquecido ficaram. Sob bibliotecas, acervos e laboratórios, revistas e livros, muitos cursos e universidades e ideias linguísticas para compor a História ficaram. Sob as suas mãos ainda ágeis e jovens e sob o seu olhar nítido como girassol, sob os seus protestos e as suas lutas, ficou todo o seu legado, ficou tudo da sua preciosa herança!

De tudo fica um pouco. Sim. Fica um rato, às vezes. Ficam os ratos! Mas também fica a possibilidade de falar, de pensar, de pesquisar sobre os ratos! E você, Mariza, como está sempre tão alerta à aparição dos “discursos dos ratos” e seus perigos! Há que se falar de tudo aquilo que jamais chegaríamos a dizer, e, por isso mesmo, tudo o que nos interdiz de calar e de esquecer. Você me ensinou isso, Mestre querida. Há que se pensar sobre os tempos sombrios, sobre a dor e *non-sense* do mundo, acerca da asfixia do poço tapado, do desespero do beco sem saída, da aporia de um “país bloqueado”, como nos descreve Drummond no poema “Áporo”! (Andrade, 2002, p. 63). E pensando sobre ratos e aporias todas, é que você sempre aponta caminhos para descobrirmos que ficam também as possibilidades do *botão*, as possibilidades de saída das aporias!

Você não diz, mas entrediz, sempre, em tudo que vive e fala e escreve, com seu sorriso “gaiato”, envolto em enigmas e mineirês sublime, como se de um arlequim fosse: a saída do caminho sem saída não pode ser dada como panaceia, como fórmula já pronta, repetida, para ensinar-e-aprender, para satisfazer egos. Eu diria, Mariza, que a saída não pode ser como “emplasto Brás Cubas” para satisfazer “sede de nomeada” (Assis, 1955a, p. 15-16). A saída do caminho sem saída é a criação e ela não comporta acomodação. É flor eterna que viceja na botoeira, como a do Conselheiro Aires! Você, querida Mestre, também tem e nos ensina a ter a guarda dessa flor! Vencemos os ratos, a destruição e o abismo, o paroxismo da dor e do desespero, passando por eles. Drummond, nosso poeta-mestre, nos dá testemunho do valor da criação pela metáfora da flor nos poemas “Áporo” e “A flor e a náusea”, lembra? “Em verde, sozinha, / antieuclediana, / uma **orquídea** forma-se” (Andrade, 2002, p. 63, grifo nosso). A flor nasce, fura “o asfalto, o tédio, o nojo e o ódio” (Andrade, 2002, p. 27-28). Sim, aquela mesma flor eterna que viceja na botoeira de Aires. *Sim, ainda bem que fica também o botão. Ainda bem que ficam a esperança e a alegria do botão.*

Sabe uma das lições mais preciosas para mim? Ter, irradiar, esperança e alegria, mesmo em tempos difíceis. Você me ensinou que esperar é o que importa e, o melhor de tudo, que esperar é ensinável! Apaixonada pelo êxito mas reconhecendo-se incompleta, você me ensinou que esperar não resigna. Quantas vezes, Mariza, você já olhou para seus alunos, seus colegas, seus gestores – quantas vezes você já olhou para mim – com esperança? O valor dessa esperança não tem preço para cada um de nós. Como nos diz Ernst Bloch (2005, p. 13), essa esperança “amplia as pessoas, em vez de estreitá-las”, nos faz sonhar uma vida melhor, não nos deixa conformarmos com uma existência precária. Esperar o trigo que quer amadurecer crescer e ser colhido: uma lição de esperança, de “paciência amorosa”, de professora Mariza! E se há esperança, essa qualidade de esperança, só pode haver também alegria, não é, querida Mariza?

Não se confinar numa versão canônica de nós mesmos, não nos abatermos diante das adversidades: lição ensinada e aprendida nestes tempos todos de convivência que tive com você. Inventar novas formas para se haver com os novos desafios, em qualquer tempo e lugar! De uma ou outra forma, apropriar-se sempre da alegria! Afinal de contas, “De sofrer e amar a gente não se desfaz” (Rosa, 1994b, p. 556). Quantas mudanças experimentamos, nestas travessias todas, tão perigosas? Muitas! E o que sempre via e vejo em você, minha querida Mestre? Você parece não temer os acontecimentos! Educada pela alegria, pela *gaia ciência*, você não permite que qualquer evento roube-lhe o sentimento que a anima.

Esse é o seu *dom*, o que move e comove você: dar um bem volátil que foge ao domínio das coisas e deixa apenas a marca do gesto entre as pessoas. Contém a percepção da finitude a que somos destinados, a compreensão da excessividade e da graça da vida, delicada matéria movente. Receber esse presente significa, para mim, para todos nós, reter a possibilidade de retribuir o gesto. Atender a essa demanda, experimentá-la, cumpri-la à risca, eis o *risco*. Eis o laço entre você e todos aqueles

que fizeram e ainda farão parte da sua história, querida Mariza. Eis o vínculo entre você e eu, mestra-e-discípula, amiga-e-amiga. Eis a amizade, poético-pensante, entre iguais.

Agora sei como a fala da Fernanda Montenegro e o poema do Drummond me ajudaram a compor este quadrinho de história nº 3! E compreendo um pouquinho mais aquele sentimento de anelo abençoado e aquele abrenúncio – embora ainda inexplicáveis para mim – que pairavam no nosso último re-encontro e ainda perduram comigo. Tudo variações de um mesmo tema que deu o tom e o andamento, as cores e as texturas, o corpo e a alma da minha carta em sua homenagem. Sei bem o que havia de tão “difícil” para tomar a palavra e falar... para começar-e-terminar o meu discurso amoroso.

Só posso, Mariza, finalizar esta carta em sua homenagem agradecendo a sua infinita contribuição para todos nós das áreas de Linguística, Letras e Artes, da área de Educação e tantas outras. Reiterando que nunca pude mesmo compreender completamente o valor da experiência de conhecer e conviver com você na UnB, na UCB, o valor de *ser-e-estar no mundo* com você. Haverá sempre vestígios da Mestre que você foi e é em mim, em cada um de seus alunos, colegas, amigos. Gosto de pensar, Mariza, que você estará sempre em-presença, em-atualidades, em-plenitudes, para todos nós: para quantas e tantas Enis, Bethânias, Claudias, Fabiolas, Maristelas, Carolinas, Verlis, Virgínias, Ginas, Ledas, Rozanas, Dalvas, Susanas, Suzys e Lívilas forem aparecendo em seu caminho; para tantos e quantos Eduardos, Josés, Henriques, Virgílios, Jailtons e Flávios forem surgindo em seus trajetos. Lembro aqui o final do livro do Antoine de Saint-Exupéry (2015), *O pequeno príncipe*: quando olharmos, de noite, as estrelas, todas elas estarão rindo aquele riso gaiato para nós. Porque você, Mariza, vai habitar em alguma delas, porque numa delas você estará rindo, então será como se todas as estrelas rissem para nós! Mariza, Mestre querida, *a mesma e eterna estrela que brilha e ri para cada um de nós*.

É por essa razão que estamos todos aqui, neste espaço-tempo da *escrita*, da publicação acadêmica, para festejar! O coração de todos se alegra! É dia de agradecer a Deus as infinitas bênçãos de uma vida inteira. Que você continue assim, cheia de vida e viagem, entoante e existente! Em tempo-sobre-tempo dos seus quase-oitenta-anos! Transportando o sim dos horizontes; sendo pedra, em movimento; sendo rocha, atravessando o tempo; sendo memória cheia de passado e coração preñado de futuro. E qual é a aurora, quais são os horizontes de futuro, que vejo para você, minha Mestra querida? Eu vejo (veja você também) *as formosuras todas* correndo adiante, guiando suas travessias, explodindo alegrias. E eu estarei sempre aqui-ali-aí, rendendo graças por sua vida... “Até alguém já chegou de me ver passar / a mão nos cabelos de Deus! / Eu só queria agradecer.”, como nos versos do poema “As bênçãos”, de Manoel de Barros! (2001, n.p.).

Eis a celebração humilde, delicada, contida, tímida de tanto transbordamento e alegria que posso ofertar a você!

Eis a forma que escolhi, minha Mestra querida, para encerrar esta carta em sua homenagem. Para uma pessoa um tanto quanto *inviável*, *aberta aos desentendimentos* – parafraseando um verso de Manoel de Barros (2007, p. 45) –, esta foi a única forma viável de encerrar este meu discurso amoroso.

Com carinho,

De sua Lívila.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Claro enigma**. 14. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001a.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Sentimento do mundo**. 13. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001b.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **A rosa do povo**. 25. ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

ASSIS, Joaquim Maria Machado de. **Memórias póstumas de Brás Cubas**. Obras completas de Machado de Assis. Rio de Janeiro; São Paulo; Porto Alegre: W. M. Jackson INC., 1955a. v. 5.

ASSIS, Joaquim Maria Machado de. **Dom Casmurro**. Obras completas de Machado de Assis. Rio de Janeiro; São Paulo; Porto Alegre: W. M. Jackson INC., 1955b. v. 7.

ASSIS, Joaquim Maria Machado de. **Esaú e Jacó**. Obras completas de Machado de Assis. Rio de Janeiro; São Paulo; Porto Alegre: W. M. Jackson INC., 1955c. v. 8.

BACHELARD, Gaston. **A filosofia do não**. In: BACHELARD, Gaston (org.). Seleção de textos de José Américo Motta Pessanha. Tradução de Joaquim José Moura Ramos *et al.* São Paulo: Abril Cultural, 1974. p. 161-245. (Coleção Os pensadores).

BARROS, Manoel de. **Matéria de poesia**. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 1999.

BARROS, Manoel de. **O fazedor de amanhecer**. Ilustrações de Ziraldo. Rio de Janeiro: Salamandra, 2001.

BARROS, Manoel de. **Arranjos para assobio**. 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 2007.

BLOCH, Ernst. **O princípio esperança**. Tradução de Nélcio Schneider. Rio de Janeiro: Editora da UERJ; Contraponto, 2005. v. 1.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

LORENZ, Günter W. “Literatura deve ser vida!”. Um diálogo de Günter W. Lorenz com João Guimarães Rosa. *In*: LORENZ, Günter W. (org.). **Exposição do novo livro alemão**. Tradução de Jehovanira Fuchtnner. Frankfurt: Am Maim, Ausstellung und Mess-GmbH des Borsenvereins, 1971. p. 267-313.

NIETZSCHE, Friedrich. **Assim falou Zaratustra**: um livro para todos e para ninguém. Tradução de Mario da Silva. 15. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

NIETZSCHE, Friedrich. **A gaia ciência**. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

ORAÇÃO ao tempo. Intérprete: Caetano Veloso. *In*: CINEMA transcendental. [S.l.]: Polygram; Philips, 1989. 1 CD, faixa 2.

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso**: princípios & procedimentos. Campinas: Pontes, 2001.

PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso. Tradução de Eni P. Orlandi. *In*: GADET, Françoise; HAK, Tony (org.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Unicamp, 1990. p. 61-161.

PESSOA, Fernando. Odes de Ricardo Reis. *In*: PESSOA, Fernando (org.). **Obra poética**. 9. ed. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1986. p. 185-230.

QUE SEU 2024 seja feito de futuro. Campanha do Banco Itaú. Criação da Agência Africa Creative. 2023. Vídeo (1 minuto). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZLM81Rmq480>. Acesso em: 3 set. 2024.

ROSA, João Guimarães. Tutaméia. *In*: ROSA, Guimarães. **Ficção completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994a. v. 2, p. 517-715.

ROSA, João Guimarães. Ave, palavra. *In*: ROSA, Guimarães. **Ficção completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994b. v. 2, p. 915-1188.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O pequeno príncipe**. Tradução de Dom Marcos Barbosa. Rio de Janeiro: Agir, 2015.

SCHLEGEL, Friedrich. **Conversa sobre a poesia e outros fragmentos**. Tradução, prefácio e notas de Victor Pierre Stirnmann. São Paulo: Iluminuras, 1994.

SCHLEGEL, Friedrich. **O dialeto dos fragmentos**. Tradução, apresentação e notas de Márcio Suzuki. São Paulo: Iluminuras, 1997.

*E é inútil procurar encurtar caminho e querer começar,
já sabendo que a voz diz pouco, já começando por ser
despessoal. Pois existe a trajetória, e a trajetória não é apenas
um modo de ir. A trajetória somos nós mesmos. Em matéria de
viver nunca se pode chegar antes.*

(Clarice Lispector, *A paixão segundo GH*, 1998)

Uma tese, uma
dissertação, um artigo,
um congresso, uma
escada e um rio...



ESCRITA E SUJEITOS DA ESCOLARIZAÇÃO: POLÍTICAS DE LÍNGUA SOB O OLHAR ARGUTO DE MARIZA VIEIRA DA SILVA

Claudia Castellanos Pfeiffer

O senhor... mire veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando.

(Guimarães Rosa, *Grande sertão: veredas*, 1956)

TATEANDO UM INÍCIO

Começar a traçar essas linhas demorou – o tempo da emoção e da esquivia por conta da vontade de tanto dizer e receio de pouco efetivar, em meus gestos, as incontáveis dimensões da importância de Mariza Vieira da Silva. Apesar da conhecida impossibilidade de tudo dizer, fico a tatear uma forma de dizer que alcance a potência de Mariza.

Pesquisadora, professora, orientadora, gestora, uma mulher que sempre abriu caminhos fosse onde estivesse ou para poder estar onde normalmente não estaria uma mulher-intelectual-*esticadora de horizontes*. E amiga e parceira e leal e atenta. E com um senso de humor sagaz mesmo em meio ao mau-humor, este último sempre sinalizando seu incômodo com o posto, abrindo brecha ou alertando para um possível outro modo de estar posta nas relações de todas as ordens. Uma mineira, com uma das melhores prosas do universo, daquelas de causos mesmo e muito mais,

que mora em Brasília há muito mais tempo do que em Uberlândia, de onde saiu professora e foi *ser gauche na vida*.

Meu primeiro encontro com Mariza, aquele que ficou, foi na escadaria de um dos prédios do IEL (o Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp). Hoje lá estão o CEDAE e as secretarias de graduação e pós-graduação dentre outras instalações do Instituto. Mas na época de nosso encontro, a biblioteca ficava no térreo e, subindo um lance de escadas, à direita, logo na primeira porta à esquerda, ficava a sala de Eni Orlandi, nossa orientadora de doutorado. Eu subindo para ter uma reunião com Eni e Mariza descendo de uma reunião com Eni. Nos encontramos. E uma relação de nunca acabar se deu naqueles degraus. Ela procurando compreender discursivamente o que significa ler e escrever, em sua dimensão histórica, no Brasil. Eu procurando compreender discursivamente a configuração histórica dos sentidos de bem dizer e mal dizer a língua portuguesa no processo de escolarização brasileiro.

Nos encontramos, assim, primeiramente pela sintonia de nossos objetos de pesquisa, pela nossa posição teórica como analistas de discurso, pela nossa orientadora, pelos nossos primeiros passos em direção a uma História das Ideias Linguísticas que começávamos a conhecer e a fazer, mesmo que de algum modo já a fizéssemos sem as noções e conceitos que foram nos dando palavras para formular muitas de nossas inquietações. Essa sintonia se mantém desde então e foi se desdobrando em projetos compartilhados, em parcerias em bancas de alunos por mim orientados ou por Mariza, em cursos que demos juntas, em mesas compartilhadas, em proposições de simpósios, na coorientação e na coautoria.

Em todos estes espaços de trabalho está inscrita uma relação de parceria nutrida pela amizade, pela confidencialidade, pelo olhar que me acalanta, me acolhe, me anima, me compreende. Uma relação de confiança e de generosidade ímpar à qual agradeço cotidianamente. Mariza é uma companheira excepcional.

Mariza me acompanha sempre. Quem me lê, me escuta nas aulas e nos eventos, sabe que invariavelmente Mariza vem junto para me dar palavras, para me dar estofo, para sustentar compreensões fundamentais que tocam o processo de institucionalização de uma língua portuguesa no Brasil e muitos dos desdobramentos dessa institucionalização. Mas não só. Também no que se refere aos processos de construção e circulação das ciências e sua relação com o funcionamento da divulgação científica. Dois lugares que compartilhamos e que Mariza é mestra!

ESTICADORA DE HORIZONTES

*Tenho apenas duas mãos
e o sentimento do mundo,*

(Drummond, *Sentimento do mundo*, 1940)

Coloco a conversar Manoel de Barros e Carlos Drummond de Andrade para alcançar Mariza Vieira da Silva não só, mas também, porque em suas escritas fui tocada por seu modo de mobilizar a poesia da língua, a poesia na língua, não como domingo do pensamento, mas como modo de dizer, pressupondo a deriva. Mariza brinca, expande, abre, luta com as palavras, nas palavras, no seu gesto de *palavra puxa palavra*¹⁶, procurando, de modo sempre muito consistente com sua posição materialista e marxista, dar conta do tanto a compreender nas relações entre língua, ensino, sujeito nos mais diversos espaços discursivos em que essas relações comparecem, nas quais produzem-se e interditam-se sentidos para a(s) língua(s) e o(s) sujeito(s) da escolarização na formação social brasileira. Mariza faz isso, por exemplo, olhando para os gestos inaugurais, enquanto uma política de língua própria da colonização, que impuseram, conforme Mariza nos

16 Referência icônica na História das Ideias Linguísticas e na lexicografia discursiva, refiro-me a seu texto *O dicionário e o processo de identificação do sujeito-analfabeto*, de 1996.

mostra em sua tese de doutorado¹⁷ e em vários outros trabalhos, uma língua estrangeira com escrita em um espaço enunciativo originalmente ágrafo.

Quando me refiro à relação entre língua, ensino e sujeito, uma constante nos escritos de Mariza, estou aludindo a diferentes dimensões em que a autora-pesquisadora ancorou seus gestos de compreensão analítica. Para dizer de alguns, qualifico a tríade em jogo na relação: sujeito da escolarização; sujeito escolar; sujeito professor; sujeito aluno; sujeito gestor; sujeito cientista; sujeito especialista-consultor; sujeito das/nas políticas públicas; ensino das/nas escolas de aprender a ler, escrever e contar; ensino regular obrigatório; ensino superior; ensino de ciência; ensino das/nas políticas públicas; língua nacional; língua portuguesa; língua materna; língua geral; língua com escrita; língua ágrafa; língua escolar; língua da ciência; língua das/nas políticas públicas. Nessa tríade, um outro batimento contínuo ressoa consistentemente: a indissociabilidade entre conhecimento, Estado e sociedade proposta desde as primeiras publicações em História das Ideias Linguísticas (HIL) coordenadas por Eni Orlandi (cf. Orlandi, 2001).

As tensões e contradições que Mariza vai nos apresentando entre conhecimento, Estado e sociedade que se inscrevem nas relações entre língua, ensino e sujeito exigem da autora-pesquisadora um contínuo *labor* na/da materialidade das conjunturas complexas que sustentam a evidência e a univocidade daquilo que se estabiliza enquanto possibilidade de se dizer sobre a língua, sobre o ensino e sobre o sujeito dentro de uma rede muito bem amarrada com inúmeros e diversos nós a desatar e a reatar diferentemente.

Nesse reatar diferentemente, outros entrelaçamentos são formulados por Mariza, que nos permitem compreender, com a autora-pesquisadora (Silva, 1998), a contínua atualização de uma memória da

17 Silva (1998).

escola sob o funcionamento de uma política de língua sustentada pela conjuntura da colonização inscrita em uma formação discursiva branca-europeia-cristã sob um modo de produção rural, agrário e escravocrata que desliza, na tensão e contradição entre a repetição e o deslocamento, conforme aprendemos em outros trabalhos, como em Silva (2007), para um modo de produção urbano, industrial e capitalista na conjuntura do desenvolvimentismo e do neoliberalismo, sob outras formações discursivas que abrem condições para determinadas filiações teórico-disciplinares se firmarem na sustentação de uma língua, de um sujeito e de um ensino utilitaristas, conforme nos ensina Silva (2017a, 2017b, 2019).

Se de um lado, o desatar e reatar dos nós é duro, doído, mas que segue se efetivando pelas mãos de Mariza e seu sentimento de mundo, por outro, aquilo que Mariza pinça para flagrar esses movimentos tão opacos e movediços é sempre surpreendente e nos faz querer continuar nas possibilidades abertas pela autora em seu modo Bernardo de pesquisar, escutar, ler, escrever... e *contar*.

Bernardo é quase uma árvore

Bernardo é quase uma árvore

Silêncio dele é tão alto que os passarinhos ouvem
de longe

E vêm pousar em seu ombro.

Seu olho renova as tardes.

Guarda num velho baú seus instrumentos de trabalho;

1 abridor de amanhecer

1 prego que farfalha

1 encolhedor de rios - e

1 esticador de horizontes.

(Bernardo consegue esticar o horizonte usando três

Fios de teias de aranha. A coisa fica bem esticada.)

Bernardo desregula a natureza:

Seu olho aumenta o poente.

(Pode um homem enriquecer a natureza com a sua
Incompletude?)

(Manoel de Barros, *Livro das ignoranças*, 1993)

POLÍTICAS DE LÍNGUA E ALFABETIZAÇÃO: A ESCRITA E O SUJEITO DA ESCOLARIZAÇÃO

Desde sua tese de doutoramento, Mariza trabalha a alfabetização em uma dimensão histórica, visando a compreender o processo de constituição dos sentidos e do sujeito da escolarização no Brasil, a partir de análises das práticas linguísticas e pedagógicas de leitura e escrita dos séculos iniciais da colonização. Não se trata, como Mariza sempre enfatiza, de uma perspectiva cronológica (buscando a origem de sentidos do Brasil), mas de considerar as textualidades que implicam em práticas instauradoras de espaços de memória de um dizer brasileiro e dos brasileiros. Mariza trabalha com o que nomeia de *temporalidade discursiva*. E faz isso mostrando mais uma potência teórico-analítica:

Um documento oficial não reflete simplesmente os princípios e valores do Estado em determinado período histórico nem tampouco traz subjacente sentidos reveladores. A linguagem marca, crava, forja a realidade, dá-lhe contornos, especificidades – sentido – que retornam sobre ela – linguagem –, transmutando-a. Não há um Estado a priori e uma fala deste Estado que sirva da linguagem como instrumento (Silva, 1998, p. 11).

É desse modo que a autora-pesquisadora segue lendo as textualidades que recorta. Analisando, por exemplo, a presença/ausência assimétrica do par analfabeto/alfabetizado. Um de seus pontos de ancoragem foram os textos jurídicos das constituições de 1824, 1891, 1934, 1937, 1946, 1967, 1988, mostrando-nos a regularidade da presença dos significantes ‘analfabeto’ e ‘analfabetismo’, com prioridade para ‘analfabeto’ e a ausência do significante ‘alfabetizado’, fazendo ver um determinado sentido do sujeito da aprendizagem enquanto um problema a ser sanado.

Esta assimetria já fora observada em suas análises das dez edições do dicionário do Moraes (Silva, 1996), quando a autora bate de encontro com a ausência do verbete alfabetizado – que passa a fazer parte apenas

da 10ª edição do dicionário, em 1949, 150 anos após a primeira edição, em 1789, constando, no entanto, o verbete analfabeto desde, ao menos, a 2ª edição de 1813, com formulações diferentes a cada nova edição, que foram argutamente analisadas por Mariza e são referência incontornável para qualquer pesquisador que adentre a HIL ou a lexicografia discursiva, em função do refinamento no modo de analisar que lá se encontra.

Estas textualidades com funcionamentos discursivos distintos – textualidades jurídicas; textualidades dicionarísticas – apontam para um processo discursivo comum, conforme vemos em sua tese (Silva, 1998): um processo que faz do analfabeto um objeto a ser tratado e superado que tem suas bases na colonização.

Abrindo um pouco mais esse processo, Mariza nos mostra que a alfabetização, em termos de memória discursiva de uma ex-colônia, implica em uma língua com escrita em um território simbolizado agraphamente; implica em uma apropriação histórica da escrita a partir de uma política de língua em uma conjuntura de colonização que se faz, como defende a autora-pesquisadora, sob o tripé *língua/conversão/ensino*.

Nesse sentido, Mariza vai nos mostrando como a escrita – uma tecnologia linguística (Auroux, 1992) – é pensada enquanto objeto histórico e simbólico, com espessura. E sua forma material significativa se faz no batimento entre as letras/A Letra: o Estado regula, legisla, controla, significa por meio das leis jurídicas e da Lei cristã. Como síntese analítica, a autora-pesquisadora traz a contundente memória discursiva que reverbera nos brasileiros: escrever, nas condições da política colonial, é deixar de ser índio¹⁸, apropriar-se de uma escrita inscrita nas leis e na Lei. Escrita que se dava, conforme ela (Silva, 1998), na base de contradições na relação entre as línguas: língua estrangeira escrita (o português); uma “língua materna” oral disciplinarizada (língua geral); línguas maternas.

18 Significante inscrito nas práticas colonizadoras.

É nessa memória contraditória que se inscreve a relação escrita/oralidade. Aprendemos com Mariza que a escola não ensina técnicas: ela é espaço de inscrição do sujeito em outra discursividade. Portanto, como Mariza insiste em muitos de seus trabalhos: a alfabetização não é uma técnica. É um processo de inscrição do sujeito em uma espessura histórica na qual a política de língua colonial se inscreve enquanto uma memória discursiva. Política na qual o conhecimento colonial projeta um passado nulo, selvagem, bárbaro a ser ultrapassado pela letra/Letra (Silva, 1998).

Tudo é papel branco... bem diferente da natureza que já era um livro escrito por Deus a ser decifrado pela fé e pela razão. Não havia nada a decifrar nas gentes do Brasil. Não havia nada dentro delas. Elas ainda estavam para ser feitas pelas letras do alfabeto. A alteridade para o europeu apresentava-se, imaginariamente, como o vazio, algo a ser plenamente saturado. B-a-bá...b-e-bé... Nessa cadeia significante, começa-se a só-letrar um sujeito e um sentido que o significante já antecipara; começa-se a só-letrar uma história que um discurso já escrevera. O significante deveria marcar, configurar, constituir o sujeito – um papel branco – e produzir um sentido no não-sentido de uma ausência absoluta e radical (Silva, 1998, p. 202).

E Mariza segue, segue, segue, sempre em um ir-e-vir, ancorando-se também nas políticas de ensino-políticas de língua do século XX e XXI, precisando com uma potência extraordinária como trabalhar essas textualidades.

As políticas públicas de escolarização nos permitem observar o modo como o Estado trabalha as relações entre a unidade e a diversidade, o universal e o local, determinando um conjunto de práticas em diferentes instituições, mas antes e, sobretudo, na Escola. [...] A Escola é, assim, espaço-tempo político e simbólico de regulação de práticas linguísticas de Português como língua nacional. Esta prática de uma língua tida imaginariamente como comum, em condições historicamente determinadas, irá ganhar configurações próprias de modo a trabalhar as contradições sociais e linguísticas (Silva, 2017a, p. 317).

Nessa esteira, e dentre muitas das compreensões marcantes de Mariza, um dos pontos importantes para mim é seu gesto de trazer os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) enquanto um modo de materialização da relação entre

o Estado e o conhecimento produzido em diferentes espaços como teses, dissertações, livros, artigos, etc. que já vinha sendo estabelecida de forma regular e sistemática, desde a década de 70, por meio de comissões de trabalho e comitês de pesquisa em uma relação explícita de sustentação do Estado pela Ciência (Silva, 2017a, p. 318).

Mariza (Silva, 2017b) nos mostra que, nessa textualidade, ‘cidadania’ e ‘diferença’ (o respeito à diferença) são dois importantes efeitos de sentido que se estabilizam na discursividade dos PCNs sustentada pela relação com a ciência. E ‘diferença’ vai ganhando contornos que produzem uma referência discursiva em que pobres e excluídos entram em foco. Assim, a desigualdade social começa a ser evidenciada enquanto uma desigualdade educacional, equivalência construída discursivamente, portanto na história (que é política), que implica em outra evidência: a educação como garantidora da igualdade de direitos. Eficácia ideológica que se mantém afetando a desigualdade social.

Mariza (Silva, 2017b) continua nos mostrando que, nessa discursividade, há marcas da desigualdade social e, portanto, educacional que se configuram enquanto diferenças linguísticas. Assim, aquilo que vem sendo chamado de variação linguística e que não se enquadra no que também vem sendo chamado de língua padrão, revelaria, justamente, a desigualdade social. É assim que se estabiliza contraditoriamente, no avesso, uma reivindicação do direito à língua: dentro de uma tensão equívoca entre a diversidade e a universalidade. O direito à diferença linguística revelaria contraditoriamente uma desigualdade social que, pela educação, poderia ser sanada, permitindo a aquisição de uma língua sem diferenças, sem desigualdade, mas ainda assim com direito à diferença e, portanto, à língua. Coincidências e não coincidências se embaralham

na opacidade de ‘língua’, ‘diferença’ e ‘desigualdade’ tomadas enquanto evidentes, unívocas e sem história.

E Mariza (Silva, 2017a) nos mostra que essa discursividade estabilizada pelos PCNs, permite que hoje, na BNCC, enquanto filiações de sentido, ‘competência’ se efetive como um lugar essencial de valorização da educação com vistas à construção da igualdade. ‘Competência’ materializa a evidência de uma direção de sentidos em que se aprende na escola a mobilizar e aplicar conhecimento frente a resoluções de problemas, sob um funcionamento pragmático e utilitário do conhecimento.

Discursividade que sustentará a evidência da língua enquanto instrumento empírico a ser usado de modo competente, tal como Mariza (Silva, 2017a) afirma, reafirmando sua compreensão analítica empreendida em inúmeros trabalhos de que se trata de uma posição pragmática e funcionalista da linguagem, a partir de uma formação ideológica da comunicação. E como ficam professor e aluno nessa longa história?

[...] o discurso de instrumentalização da língua, sob um tecnicismo unívoco, neutro, transparente, irá ao longo das décadas trabalhar por diferentes meios, a perda da autonomia do professor sobre o próprio trabalho teórico e prático e, ao mesmo tempo, torná-lo o principal responsável pela má qualidade da educação, contribuindo para a construção de uma prática profissional técnica separada, imaginariamente, da prática política. Quanto ao aluno, os efeitos virão em termos de dificuldade em trabalhar com o contraditório, o opaco, a ambiguidade (Silva, 2019, p. 351).

UMA MUDANÇA DE PARADIGMA

Como possibilidade de tomarmos posição frente a esses efeitos da instrumentalização da língua tanto para o professor quanto para o aluno, tenho afirmado e reafirmado em muitas ocasiões, que as nossas pesquisas em HIL e, particularmente, as pesquisas empreendidas por Mariza e

aqueles por mim realizadas, nos permitem trabalhar na direção de construir condições para que haja uma produtiva mudança de paradigma no ensino da(s) língua(s). A escola é uma instituição do Estado que tem como uma de suas atribuições o ensino da língua oficial do Brasil que, em nossa história de ex-colônia portuguesa, se historicizou no nome de Língua Portuguesa: língua da colonização que traz ao território brasileiro, até então ágrafo, a escrita. Tematizar essa história, tirá-la da evidência, desloca a relação de alunos e professores com o objeto de ensino, que deve ser compreendido como um objeto científico.

[...] a escola deve abrir condições de produção para que o sujeito (seja o aluno, seja o professor) observe, descreva, trabalhe com o objeto de conhecimento que a escola tem o dever de ensinar: a língua escolar, enquanto uma língua ‘familiarmente conhecida’, mas não a língua materna de cada aluno, uma vez que a língua dos instrumentos linguísticos (língua imaginária da qual nos fala Orlandi) não coincide com a língua materna de sujeito algum, pois ela é construída, imaginariamente, como uma unidade necessária à configuração dos Estados nacionais. Nesse sentido, insisto, é preciso que se abra espaço nas práticas inseridas na escola para uma escuta que trabalhe com o ensino de um lugar onde a técnica não sobredetermine os gestos de interpretação, as leituras possíveis, lidando, assim, com a ordem do político que constitui os diferentes dizeres, na relação entre línguas, que circulam no e sobre o espaço escolar (Pfeiffer, 2023, p. 32).

Repito. A escola deve abrir condições de produção para que o sujeito escolar – o professor e o aluno – observe, descreva, trabalhe com o objeto de conhecimento que a escola deve ensinar – a língua portuguesa como língua escolar – em uma prática (política) do ensino de língua que estabeleça uma contínua construção de lugares de autorização de um dizer sobre a(s) língua(s) e de dizer na(s) língua. Dito de outro modo, praticar o ensino da(s) língua(s) a partir da HIL como um ponto de ancoragem de leitura dos discursos sobre a(s) língua(s) e da(s) língua(s), transforma a sala de aula.

Com isso, tenho reafirmado a importância de que sempre lembremos que a língua tem história, o saber sobre a língua tem história, a língua é um objeto de conhecimento, a escola ensina sobre esse objeto de conhecimento, a escola não ensina a língua materna, uma vez que língua nacional, oficial e materna não são equivalentes, mas são efeito de um processo de gramatização (Auroux, 1992) que produziu, dentre outros efeitos, a coincidência dessas línguas que não são iguais, porém se materializam como se fossem sob o nome equívoco de *língua portuguesa*.

E é preciso sempre avançar na compreensão dessa língua escolar. E isso Mariza e eu fazemos de mãos dadas.

A LÍNGUA PORTUGUESA COMO LÍNGUA ESCOLAR NO BRASIL: PROCESSOS DE INSTITUCIONALIZAÇÃO

Em 2016, Mariza e eu apresentamos na Anpoll nossa proposta programática de reflexão sobre a institucionalização da língua portuguesa, enquanto língua escolar no Brasil. Naquele momento, demos a ver algumas questões que nos movem nesse programa compartilhado de pesquisas a partir do que viemos formando juntas e separadas em termos de um arquivo de textos heterogêneos de análise e de compreensões já alcançadas, dando condições para a construção de novos arquivos discursivos para trabalhar a língua portuguesa como língua escolar enquanto uma evidência, e as políticas de escolarização desta língua em seus efeitos e, ao mesmo tempo, em seus pressupostos.

Nossas questões compartilhadas procuram alargar as compreensões sobre os modos como a língua portuguesa se institucionaliza como língua escolar no Brasil sempre em sua dimensão histórica. Especificando, propomos aprofundar nossas compreensões sobre como se configura

uma forma material própria de uma língua que deverá ser comum a todos os brasileiros.

Para tanto, como escrevemos, é preciso perguntar como uma discursividade, que tomamos como efeito da língua sujeita a falha que se inscreve na história, a partir de Pêcheux ([1975]1988), torna-se dominante no estabelecimento de relações de força entre grupos de uma sociedade colonizada e escravocrata como a brasileira; ou ainda, como se constrói no discurso pedagógico sentidos para a língua portuguesa como língua uma de uma Nação e a posição-sujeito (urbano) escolarizado, tenha nela entrado ou não, ali permanecido ou não.

Esclarecemos à época que o que chamamos de português escolar diz respeito a um referente discursivo – portanto, imaginário – construído ao longo da história, por meio de uma instituição – a Escola – de um Estado determinado, sustentada pela produção de conhecimentos sobre as línguas do Brasil, sob diferentes perspectivas teóricas e práticas técnicas e pedagógicas, como: gramáticas, dicionários, manuais escolares, métodos de ensino, currículos, avaliação, legislação, níveis de ensino. Ou seja, a organização do tempo e do espaço escolar para a disciplinarização, nos termos de Foucault ([1979] 2004), do sujeito e para a distribuição do conhecimento de forma mais ou menos igualitária, em condições de produção específicas.

Estas perguntas, possibilitadas por nossos trajetos comuns de pesquisa que se deram separadamente e conjuntamente, assentam um lugar para que compartilhemos pesquisas a quatro mãos de modo mais sistemático.

Nosso olhar vai na direção da dissensão do sujeito e das línguas na relação entre aquilo que se institucionaliza, enquanto evidência – a língua portuguesa – e o que funciona, contraditoriamente, no cotidiano escolar,

deixando fazer adentrar uma escuta para a língua brasileira, tal como a nomeia Orlandi (2009), em tensão com a língua portuguesa.

Somos sensíveis, em uma dimensão histórica, ao espaço destinado ao *todos* – a escola pública, obrigatória e gratuita. Um ‘todos’ que é atualizado sempre em termos de seu referencial que, para nós, é discursivo, construído histórica e ideologicamente. E neste processo – escola para todos – vai se estabilizando que esta escola tem por objeto uma adequação, uma lapidação do português e, muitas vezes, uma simplificação, o oferecimento de um português elementar, básico, que as teorias da comunicação garantem eficiência no trato, caso adquirido com competência. Nesta aliança, de teorias e práticas, ensina-se a partir de situações concretas de forma a garantir um uso eficiente da língua em situações de comunicação específicas. Com isso se criam limites, fronteiras significantes, ideológicas no interior da mesma língua, que separa os graus/níveis escolares, e cria-se condições para que cada um saiba o lugar que lhe cabe no funcionamento da sociedade, dentro dos processos de identificação do sujeito brasileiro.

Lidamos, portanto, com o fato discursivo, lembrado aqui e acolá, de o processo de gramatização da língua portuguesa no Brasil ter possibilitado a configuração de uma equivalência entre a língua nacional, a oficial, a materna e a portuguesa. E tentamos levar às últimas consequências nosso trabalho de análise que pressupõe esse fato discursivo: estas diferentes designações passam a funcionar como equivalentes, intercambiáveis. O que buscamos fazer é atravessar esta evidência – da equivalência – e considerar os modos de construção – histórica, política, ideológica – do objeto de ensino escolar ao se ensinar a ler e escrever: a polissemia e a dispersão na unidade imaginária da língua que se ensina.

E, ao mesmo tempo, nos perguntamos de modo desestabilizador: a configuração da equivalência entre a língua nacional, a oficial, a materna e a portuguesa se materializa na língua escolar ou esta língua escolar é que

possibilita/valida/autoriza a equivalência? A equivalência é um efeito desse objeto unívoco “língua portuguesa”, univocidade imaginária?

Nesse sentido, diríamos que buscamos compreender, nessa proposta programática, como aquilo que é considerado como uma mesma língua, efeito imaginário – a língua portuguesa do Brasil – produz, ao longo da história, processos discursivos antagônicos. Isso a partir de análises do discurso pedagógico em sua relação constitutiva com a história da produção de conhecimentos sobre as línguas do Brasil, colocando em movimento a contradição que atravessa as teorias dominantes em momentos históricos dados e as desigualdades próprias de um país colonizado e escravocrata.

Não se trata, portanto, de pensar e tratar teórica e analiticamente o português escolar como um objeto empírico distinto do ou oposto ao português como língua nacional, oficial ou materna. Ou ainda, como uma variedade ou uma tipologia. Trata-se sim de colocar em discussão a questão da divisão discursiva existente na unidade da língua e de seus efeitos em termos de sentidos na posição sujeito brasileiro.

É sob esta égide que ancoramos nossa reflexão sobre a institucionalização da língua portuguesa no Brasil como língua a ser ensinada na escola, lembrando que uma reflexão desta natureza implica pensar sobre o modo por meio do qual a história da língua e a constituição de um saber sobre ela configuram uma ética e políticas públicas de ensino desta língua, naquilo que diz respeito às normatividades construídas no interior das políticas públicas e do ensino especificamente. Reflexão que leva em conta, necessariamente, a relação entre a produção do conhecimento, seu funcionamento institucional e o funcionamento do Estado.

Uma honra fazer parte dessa proposta construída e compartilhada. Uma aventura estar ao lado de Mariza, junto com Mariza. Resta agradecer e celebrar esse encontro de vida na vida em que somos outras daquelas que nas escadarias do IEL se colocaram a conversar e ainda somos as

mesmas, só diferentemente. E, como diz um grande companheiro de Mariza: “Viver é etcetera...” (Guimarães Rosa, *Grandes sertões: veredas*).

REFERÊNCIAS

AUROUX, S. **A revolução tecnológica da gramatização**. Tradução de Eni Orlandi. Campinas: Editora Unicamp, 1992.

FOUCAULT, M. (1979). **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. 20. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2004.

ORLANDI, E. (org.). **História das idéias lingüísticas**: construção do saber metalingüístico e constituição da língua nacional. Campinas: Pontes; Cáceres: Editora Unemat, 2001.

ORLANDI, E. **Língua brasileira e outras histórias**: discurso sobre a língua e ensino no Brasil. Campinas: RG, 2009.

PÊCHEUX, M. (1975). **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução de Eni P. Orlandi *et al.* Campinas: Editora Unicamp, 1988.

PFEIFFER, C. C. Ensino e História das Ideias Linguísticas no/do Brasil. *In*: COLAÇA, J. P.; FARIA, M. M. de; COSTA, TH. A. da (org.). **Educação linguística e(m) (dis)curso**: arquivos de saberes lingüísticos e pedagógicos. São Carlos: Pedro & João, 2023. p. 23-33.

SILVA, M. V. da. O dicionário e o processo de identificação do sujeito-analfabeto. *In*: GUIMARÃES, E.; ORLANDI, E. (org.). **Língua e cidadania**: o português no Brasil. Campinas: Pontes, 1996. p. 151-162.

SILVA, M. V. da. **História da alfabetização no Brasil**: a constituição de sentidos e do sujeito da escolarização. 1998. 267 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

SILVA, M. V. da. A escolarização da língua nacional. *In*: ORLANDI, E. P. (org.). **Política lingüística no Brasil**. Campinas: Pontes, 2007. p. 141-161.

SILVA, M. V. da. Uma Base Nacional Curricular Comum para a leitura nas escolas brasileiras: a política e o político. *In*: FLORES, G. *et al.* (org.). **Análise de discurso em rede**: cultura e mídia. Campinas: Pontes, 2017a. v. 3, p. 315-332.

SILVA, M. V. da. O sujeito urbano escolarizado e as políticas de língua(s): de pobre a excluído. *In*: SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM ANÁLISE DO DISCURSO, 8., 2017, Recife. **Anais eletrônicos** [...]. Recife: UFPE, 2017b. p. 1-6. Disponível em: <https://www.discursousead.com.br/simposios-viii-sead>. Acesso em: 10 out. 2024.

SILVA, M. V. da. Instrumentalização da língua: a filosofia espontânea e o sujeito pragmático. *In*: FLORES, G. *et al.* (org.). **Análise de discurso em rede**: cultura e mídia. Campinas: Pontes, 2019. v. 4, p. 339-357.

BIBLIOGRAFIA ALUDIDA

BARROS, Manoel de. **Livro das ignoranças**. Rio de Janeiro; São Paulo: Record, 1993.

DRUMMOND DE ANDRADE, Carlos. **Sentimento do mundo**. Rio de Janeiro: Record, 1940.

GUIMARÃES ROSA, João. **Grande sertão**: veredas. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1956.

MARIZA MENTORA: EFEITOS SOBRE OS PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO

Fabiola Gomide Baquero Carvalho

O meu caminho se cruzou com o da Mariza em 1999, na Universidade Católica de Brasília. Ela me escolheu para ser sua orientanda no Programa de Mestrado em Psicologia. Naquela época tínhamos de escrever uma justificativa de próprio punho para concorrer a uma vaga para o mestrado. Um “prato cheio” para uma boa analista do discurso como ela, que enxerga, na opacidade da linguagem, elementos constitutivos de sentidos para a interpretação. Em conversas posteriores, ela me contou que se lembrava do meu texto como “uma escrita simples, com letra bem de professora primária” (o que era verdade). E foi na singeleza da minha escritura que ela enxergou marcas, possibilidades, um campo a explorar, como todo professor e mentor enxerga em seus estudantes, pupilos e mentorandos. Digo isso com um carinho e um agradecimento imensos, porque “Às vezes você faz escolhas na vida e às vezes as escolhas fazem você” e sei que a escolha da Mariza me fez!

Me fez em vários sentidos e vou contar um pouco desse “me fazer” durante nossa trajetória de quase 25 anos de convivência, na ilusão de que seja possível transmitir todo esse “fazer” em breves páginas, de maneira linear e de “mão única”. Essa será a minha homenagem à Mariza: descrever alguns momentos de vivência, aprendizagem e escritura que foram marcados pela posição teórica analítica da AD. Nossos trabalhos/textos tiveram como fio condutor os processos discursivos que constituem e/ou estruturam a posição do sujeito escolarizado, compreendendo as

relações entre a Ciência, a Sociedade e a Educação e seus efeitos sobre os processos de subjetivação de forma conjunta.

Tomarei como objeto discursivo recortes de nossas produções escritas: dissertação de mestrado, artigos, apresentações de trabalho em congressos, bancas de TCC compartilhadas. Para dar “liga” às análises, me atrevo a usar a memória afetiva, as lembranças, os momentos vividos e compartilhados. Mariza é minha querida e grande mentora!

A ALFABETIZAÇÃO COMO PONTO DE PARTIDA

Um dos elementos que ajudou a ligar nossos caminhos foi a nossa paixão pela alfabetização, pelo processo de escolarização que a escrita possibilita. Mariza bem identificou minha letra como de professora primária, mas, na verdade, era bem de professora alfabetizadora. Minha trajetória profissional em sala de aula começou com a alfabetização de crianças em escolas particulares e um tempo depois com a alfabetização noturna de jovens e adultos, em uma escola pública numa cidade rural de Brasília, chamada Agrovila São Sebastião.

E foi justo com essa experiência de alfabetizar jovens e adultos que me atrevi a concorrer a uma vaga para o mestrado em Psicologia na UCB. Eu não tinha clareza sobre o que investigar, mas as situações que vivenciava com esses alunos me inquietavam e me provocavam conhecer mais sobre a constituição de sentidos e sujeitos que aí se davam.

Na relação de orientadora e orientanda de mestrado, Mariza foi me introduzindo na AD. Cursei a disciplina Análise de Discurso com ela no ano 2000, quando os textos de Michel Pêcheux (1997)¹⁹ e Eni Orlandi (1999) me foram apresentados pela primeira vez. Como produto desta

¹⁹ Ver em Gadet e Hak (1997).

disciplina surge nossa primeira produção científica, uma comunicação oral para ser apresentada no *V Congresso Internacional de Psicopedagogia e I Congresso Latino Americano de Psicopedagogia*, em João Pessoa, ano de 2000, intitulada *O fracasso escolar e o imaginário social*. Fomos eu, Mariza e Simone Roballo, outra orientanda de mestrado. Me recordo bem como Mariza me ensinou a organizar minha apresentação: primeiro me pediu para redigir um texto da apresentação, calculamos o tempo e depois treinamos a leitura juntas no quarto de hotel que dividimos. O seu rigor, sua atenção e seu cuidado acadêmicos se misturavam com a naturalidade e simplicidade de dividir um quarto de hotel, um passeio e uma comida. Esses momentos compartilhados estreitaram nossa relação de amizade e afeto.

De volta a Brasília, Mariza me presenteou com uma cópia da sua tese de doutorado, *História da alfabetização no Brasil: a constituição de sentidos e do sujeito da escolarização*, de 1998, defendida na Unicamp, para auxiliar na minha formação e na escritura da dissertação. Também indicou obras representativas da área do conhecimento implicadas no processo de escolarização no Brasil. Entre elas, me recordo com muito carinho do livro *A produção do fracasso escolar*, de Maria Helena de Souza Patto (1996), que li de “cabo a rabo” e mudou minha forma de compreender os sentidos do fracasso dos jovens e adultos com quem trabalhava diariamente. Ela também me apresentou outras fontes de leitura de autores até então desconhecidos, entre eles, Carlos Roberto Jamil Cury, Magda Soares, Marilena de Souza Chaui e Michel Foucault.

Com todo o trabalho de leitura e de disciplinas que me incumbia fazer no mestrado, Mariza aproveitou a oportunidade da bolsa Capes e partiu para França com o Campos para realizar o seu pós-doc. Durante este período, nossa orientação se dava por troca de *e-mails* com textos marcados por controle de correção.

Mariza, em sua tese doutoral, explica que com a chegada do colonizador no Brasil, dá-se início a um processo de escolarização marcado

pelo tripé ensino-língua-conversação e uma divisão entre os habitantes brasileiros, entre quem deveria ou não ir para essas primeiras escolas, bem como entre quem deveria aprender o português ou não, desencadeando um processo de exclusão sistemática de parcela significativa daqueles que aqui viviam, criando o nosso primeiro contingente de “fracassados” (Silva, 1998).

Com ela aprendi que, na escola, tanto alunos quanto professores não vão ali, só para aprender o que não se sabe e para se ensinar uma técnica cultural, mas também, vão procurar suprir uma falta, mudar um estado, uma condição, para manter o sentido e o sujeito em sua dispersão. O ensino vai além do saber ler e escrever, vai a fim de moralizar, civilizar (Silva, 1998).

Foi assim que, com base nessas leituras, reflexões e discussões, fomos delineando nosso objeto de pesquisa que ao final se definiu como

desconstruir-reconstruir a noção de fracasso escolar de jovens e adultos no processo de aquisição da leitura e da escrita no Brasil, como forma de compreender a constituição de uma subjetividade específica e a construção de um imaginário social acerca do fracassado, em que se constituem sujeito e sentido (Baquero, 2001, p. 6).

Entre tantos recortes e materiais analisados, não podia terminar o mestrado sem problematizar um outro lugar de fala: o do próprio alfabetizando. Aquele sujeito que não obstante todas as limitações impostas por uma formação social dada, “insistia” em alfabetizar-se, em entrar de qualquer forma em uma sociedade que o expulsa constante e historicamente desse espaço de produção de linguagem.

Para este momento, destaco os enunciados que foram apresentados na comunicação oral do congresso em João Pessoa. Referem-se a respostas dadas a um questionário que apliquei numa turma de EJA e que me marcaram profundamente, porque colocam em evidência a capacidade da Mariza de orientar para uma compreensão autoral, de enxergar coisas onde eu não as via.

A pergunta era: *Imagine se você não soubesse ler e escrever. Como seria?*

E as respostas foram:

Seria como um bicho bruto qual que (jovem baiano de 20 anos).

la ser um 0 à esquerda, não valia nem uma balinha (jovem piauiense de 19 anos).

Foram esses recortes responsáveis pela desconstrução dos efeitos de evidência que me significavam – a compreensão de que a “AD não trabalha com língua enquanto um sistema abstrato, mas com a língua do mundo, do homem falando considerando a produção de sentidos como enquanto partes de suas vidas”, como nos ensina Orlandi (2001, p. 15). Foi através das análises destas expressões que a “ficha caiu”! Que me dei conta das relações da linguagem com a exterioridade, das condições de produção do discurso, do papel da história, da memória...

Fracassar para esses jovens e adultos, no Brasil, é mais, muito mais, que não ser bem-sucedido; é não conseguir tornar-se gente-homem, é continuar na condição animal-coisa. Desta forma, aprender a ler e escrever é uma condição, um meio do falante se humanizar em uma sociedade letrada, ou não, mesmo que imaginariamente. Esses relatos dão visibilidade a um espaço de produção de linguagem, pela constituição de um sujeito dividido, desde sempre, entre a barbárie e a civilização (Silva, 1998).

Essa constatação me afetou profundamente e me desestabilizou, e Mariza, como orientadora, estava ali, comigo, me fazendo pensar na construção de modelo de homem, ensinando:

Os discursos estabeleceram uma história e produziram a estabilizações dos referentes e dos sentidos. Uma história que constrói, ao mesmo tempo, a visibilidade do ignorante-infiel (analfabeto) e a invisibilidade do instruído-fiel (alfabetizado), fundadas nos domínios da religião e da língua. Os discursos produziram uma posição de sujeito – posição enunciativa – em

que o indivíduo é nomeado e nomeia-se em relação à ordem econômico-social e à ordem da linguagem. Uma posição que permitiu, inicialmente, determinar, marcar, dividir dois mundos distintos: a do homem civilizado-europeu-cristão e a do índio-brasileiro-selvagem e, posteriormente, atravessar a sociedade, separando brasileiro de brasileiro (Silva, 1998, p. 28).

Sendo a escola uma instituição que surgiu para ser igualitária e oferecer educação para todos, e que, de certa forma, apareceu para equilibrar e regular essa ‘balança’, ela, também, será responsável tanto pela reprodução quanto pela transformação das condições de produção, alimentando essas contradições, já que o aluno terá, sempre, a possibilidade de ter sucesso ou não no processo de escolarização. O sucesso e o fracasso não constituem mera oposição, mas uma contradição constitutiva desse processo: há sempre a possibilidade de fracassar, os contrários se engendram e produzem o sentido na diferença entre os termos (Silva, 1998).

Mariza me apresentou Claudia Pfeiffer, professora da Unicamp, que participou da minha banca de mestrado e com quem, posteriormente tive a oportunidade de compartilhar outros espaços acadêmicos, como mesas e seminários na UCB, mas com quem sinto ter uma “intimidade” maior, por conta dos relatos da Mariza, sobre as bancas, seminários, cursos, textos e projetos compartilhados. E essa é outra característica da Mariza, manter um círculo de amizade seletivo, fiel, cuidadosamente querido. Tenho certeza de que muitos dos que me leem me conhecem apenas pelos olhos e palavras dela.

UMA UNIVERSIDADE NO CAMINHO

Foi a Mariza quem me introduziu no campo da investigação, na AD e na vida acadêmica da Universidade Católica de Brasília. Como minha orientadora de mestrado, em 2001, me indicou para uma vaga de professora horista no curso de Pedagogia na UCB. Resultou que de

professora horista da disciplina de metodologia de alfabetização, em um ano me tornei professora 40h de dedicação exclusiva, com horas no ensino, na extensão e na pesquisa. No final, minha trajetória acadêmica estendeu-se por 14 anos na UCB, período do qual compartilhamos muitas experiências no câmpus de Taguatinga.

No ensino, eu e Mariza estávamos lotadas em cursos distintos; ela no curso de Letras e eu, Pedagogia e Psicologia. Participei das bancas de trabalhos de conclusão de curso de alguns dos alunos dela e uma em particular me marcou bastante. Tinha como título *Pix(o)ação: outros sentidos na/da escrita urbana* (Teles, 2013) e objetivava pensar nos efeitos de sentidos da cidade e da língua no sujeito-pixador e as relações desses efeitos com seus processos identitários e de autoria.

Destaco este Trabalho de Conclusão de Curso em particular por duas razões: a primeira, porque manifesta a força acadêmica e teórica da Mariza. O rigor, as análises, a organização e elaboração da escrita do TCC revelam a qualidade da sua orientação. É um trabalho autoral, primoroso, bem feito, dando visibilidade ao esforço da Mariza em auxiliar a estudante na compreensão dos processos de significação presentes no texto, analisando seus mecanismos de funcionamento e identificando os elementos que sustentam sua discursividade. Se materializa no texto do TCC o jeito de ser da Professora Mariza: organizada, criteriosa, exigente, perfeccionista, criativa, crítica, inovadora, incansável e, acima de tudo, uma professora que se (pre)ocupa, cuida e está presente.

E o segundo motivo que me levou a escolher esse TCC é que ele favorece a análise dos efeitos produzidos pela organização política e geográfica do Distrito Federal – quase sempre sinônima de Brasília, para compreender os efeitos que são produzidos dentro e fora dela. A autora toma a cidade de Taguatinga como objeto de análise da investigação, “uma cidade em que a escrita se fazia presente de modo forte, uma escrita envolta pelo imaginário citadino: muita pixação (os sujeitos), muita publicidade (a

ordem econômica), muitas placas de trânsito (a ordem administrativa)” (Teles, 2013, p. 30).

Mariza, em seu artigo *Destino: Brasília* (2003, p. 35), ensina que, como analista de discurso, o nosso interesse é “compreender os processos de subjetivação que se constituem nas relações do sujeito com as formas dos espaços da cidade de Brasília, ou seja, as formulações que se dão no tempo de um acontecimento arquitetônico fundante de uma nova ordem significativa”.

Teles (2013), ao considerar a cidade como lugar de significação, exemplifica formulações de um tempo contemporâneo, onde um jovem picha sua assinatura, sua marca pessoal, em vários pontos da cidade de Taguatinga e suas áreas circunvizinhas (Riacho Fundo, Ceilândia e Samambaia). Resultou que no trabalho simbólico e político do movimento de constituição identitária e autora desse sujeito jovem, a sua pichação nos afetou! Nos movimentos que produziu e reproduziu, essa imagem, esse picho passou a significar “familiar”, para mim e para a Mariza, porque no trajeto que fazíamos diariamente para chegar à universidade, passamos a reconhecê-la em viadutos e muros em vários pontos do nosso percurso.

Me refiro a Taguatinga não como um cenário neutro e exterior, mas parte constitutiva do processo de produção de sujeitos e de sentidos. Espaço onde eu e Mariza transitamos por pelo menos 14 anos, espaço em que vivemos e por isso olhar para o traçado urbano, os muros, os viadutos, os prédios com essas pichações nos fizeram questionar a evidência habitual que naturalizava esse lugar.

O espaço, como nos ensina a AD, é parte fundamental das condições de produção do discurso, pois desestabiliza a evidência de mundo no enlace da tríade sujeito, linguagem e mundo. As cidades apresentam divisões simbólicas, espaciais e políticas e, em Brasília, a divisão das “cidades satélites” delimitou espaços e apagou as diferenças e contradições que

estavam na base dessas divisões. Denunciam uma cidade situada entre um sonho desenvolvimentista e uma realidade desigual: plano piloto X cidades satélites; centro urbano X periferia; rico X pobre; inclusão X exclusão. Para Mariza, “espaços partidos e nem sempre partilhados” (Silva, 2011, p. 38).

Essas divisões também se manifestaram de maneira mais contundente na distribuição desigual de espaços públicos e serviços urbanos. Eni Orlandi (2011) nos recorda que

a cidade se materializa em um espaço que é um espaço significativo: nela, sujeitos, práticas sociais, relações entre o indivíduo e a sociedade têm uma forma material, resultante da simbolização da relação do espaço, cidadão, com os sujeitos que nela existem, transitam, habitam, politicamente significados (Orlandi, 2011, p. 695).

Neste sentido, pensar a expansão dos *campi* da Universidade de Brasília, em 2006, para outras localidades do DF, resulta refletir sobre a materialidade histórica do espaço que inscreve, ao mesmo tempo em que apaga, intervenções políticas, jurídicas e administrativas no solo da capital federal.

Mariza, em seu artigo intitulado *O sujeito urbano escolarizado e as políticas de língua(s): de pobre a excluído*, alerta que a “história da difusão da escrita está ligada à história da cidade, sendo que seu aprendizado se desencadeia e se desenvolve em condições de produção heterogêneas, em relação aos modos como se dão os processos de urbanização em conjunturas historicamente determinadas” (Silva, 2018, p. 249). A construção do câmpus da UnB no plano piloto limitou o acesso de estudantes de áreas periféricas à educação universitária, contribuindo para a construção de um imaginário de que a educação superior de qualidade era inacessível para muitos residentes das cidades satélites.

Um contraponto na distribuição do espaço geográfico do DF foi a fundação da Faculdade Católica de Ciências Humanas na cidade de Taguatinga, em 1974. Iniciou com os cursos de graduação em Economia,

Pedagogia e Administração. Em 1995, se consagrou Universidade Católica de Brasília (UCB) e seguindo seu ritmo de crescimento exponencial. Em 1999, a Universidade passou a ofertar o curso de Odontologia e, em 2001, incluiu o Medicina em seu portfólio.

Foi nesse período que eu e Mariza trabalhamos juntas na UCB e pudemos viver uma outra ordem significativa no processo de escolarização universitária no DF. Ao introduzir a oferta de cursos da área de saúde (cursos historicamente elitizados), a UCB promoveu um movimento de deslocamento de estudantes universitários do centro em direção à periferia. Estudantes que residiam no Plano Piloto passaram a frequentar a cidade de Taguatinga para seus estudos. Esse fluxo desorganizou, desestabilizou os sentidos que estavam ali. Nesse período, a UCB chegou a ter mais de 20 mil alunos matriculados nos cursos de graduação e pós.

Esse movimento contrário também ocorreu com os professores, como no meu caso e no da Mariza, que saíamos do centro de Brasília para trabalhar em Taguatinga. Em termos de distância, isso significava uma viagem diária de 40 km de ida ao câmpus e outros 40 km de volta para casa (depois de anos recorrendo esse trajeto de carro, Mariza passou a usar uma Van escolar para o trajeto). Nossa relação com a cidade era de trabalho, mas, com o passar dos anos, desenvolvemos um vínculo afetivo com a cidade, pois comíamos por lá, fazíamos compras, íamos ao shopping e tínhamos amigos que viviam na região.

Teles (2013), com o seu TCC, sem perceber, marcou nossa relação com a cidade de Taguatinga (digo nossa porque, em vários momentos, Mariza trazia esse tema para nossas conversas e reflexões), porque o que era para ser “apenas uma banca de TCC” produziu efeitos de subjetivação que se materializavam na grata lembrança da Mariza e de suas provocações teórico-analíticas, representadas em análises textuais do TCC: “Aquela letra que está rabiscada no muro, não é sujeira, é uma letra simbólica, que representa um sujeito que, ao escrever na cidade, inscreve-se e marca seu

lugar como sujeito no seu grupo e na sociedade” (Teles, 2013, p. 7). Eu lia, sorria e pensava: como ela faz isso? Como consegue essa desconstrução, esses desdobramentos? Como consegue parecer tão fácil e simples? Como produz esses efeitos?

Também trabalhamos juntas na Extensão, com a criação do Centro de Línguas, ela como diretora do Curso de Letras e eu como coordenadora dos cursos de extensão da UCB. Dividimos muitos momentos comuns da vida universitária: reuniões de professores, aulas magnas, reuniões de câmaras, formação continuada, encontros institucionais, entre outros. O mais gostoso desses momentos era aprender, a partir das análises da Mariza, de maneira descontraída e relaxada, ensinamentos extremamente profundos e reflexivos.

A minha presença na pesquisa universitária se deve a ela também. Mariza sempre me encorajou a investigar, a publicar, a participar de seminários, congressos. Ela não me deixava parada, me “cutucava”, me provocava. Me dizia: “a vida universitária não é só gestão e ensino, tem que pesquisar, tem que publicar. Tem que sentar a *bunda* na cadeira e escrever”. Puxava minhas orelhas e, ao mesmo tempo, me dava a mão e me levava junto.

Participei de três projetos de pesquisa com ela: *Educação e Ciência: representações e práticas* (2004 – 2007); *Educação e Ciência: escola e sociedade* (2008- 2011) e *Linguagem e Juventude: espaços de trabalho do simbólico e do político* (2011-2014), que produziram frutos.

A ARTE E O CORPO COMO OBJETO DISCURSIVO

Fora do ambiente universitário da UCB, já trabalhando como psicóloga da Secretaria de Estado e Educação do DF, em 2014, passei a atuar junto ao Programa para alunos com Altas Habilidades e/ou Superdotação – AH/

SD, em uma sala de recursos na cidade do Paranoá (do lado oposto a Taguatinga). O programa consiste em uma inserção, mesmo que parcial, de alunos/as da rede pública, em sua maioria considerados carentes, e que apresentam comportamentos superiores ao padrão, em uma sala de recursos para que os seus talentos possam ser desenvolvidos, como o talento artístico, matemático, linguístico, desportivo entre outros.

Já tinha publicado um artigo em 2003 sobre o tema, intitulado Novos rumos da educação de superdotados na universidade (Carvalho, 2003), orientado pela Mariza, como resultado de um projeto de extensão na UCB para esse alunado de Taguatinga e tema de interesse do meu doutorado.

No trabalho de acompanhamento psicopedagógico com esses alunos, fui me deparando com produções artísticas, desenhos, pinturas que me provocavam e me afetavam. Eu compartilhava com a Mariza essas provocações, questionamentos e imagens em nossos encontros e conversas rotineiras. E, Mariza, como não deixa de ser uma inquietante provocadora, me cutucava, me guiava para leituras que me levassem a significar isso. Foi quando me apresentou textos de Nádia Neckel (2010) sobre o discurso artístico, me ajudando a entender como a imagem funciona e produz sentido.

Como resultado dessas discussões, me desafiou a escrever sobre os trabalhos artísticos dos alunos com AH/SD e me instigou a sistematizar essas ideias em um projeto de doutorado, além de incentivar a divulgação dessas produções em espaços acadêmicos como cursos, congressos, seminários e eventos científicos. Desse desafio resultaram:

(1) O projeto de pesquisa para o doutorado em Inovação e Equidade em Educação da Universidade de Cantábria – Espanha (2019), que pretendia expor e discutir os processos discursivos que constituem e/ou estruturam a posição-sujeito jovens mulheres negras com AH/SD e seus efeitos com respeito às políticas de inclusão dessas estudantes.

(2) A publicação de um artigo em coautoria, *Autorretratos: o corpo como lugar do visível e do invisível* (Baquero; Silva, 2023), que fazia parte de um projeto mais amplo que teve como objeto de estudo o processo de individualização e de identificação do sujeito urbano escolarizado. Visava compreender como um jovem de 17 anos, negro, pobre, morador de uma cidade periférica do DF, se individualizava, analisando seus autorretratos em 3 pinturas em tela de seu corpo. Esse jovem, ao construir e formular, artisticamente, um discurso identitário que é dele, e que também é de todos – homens, jovens, negros, pobres, excluídos – faz trabalhar um imaginário construído em uma formação social capitalista periférica, forjado em uma memória de um país colonizado, machista, escravocrata e, ao mesmo tempo, apresenta modos de luta e resistência.

E (3) um segundo artigo em coautoria, no qual trabalhamos com os desenhos do corpo de uma aluna negra com idade entre 15 e 17 anos e também moradora da cidade do Paranoá, que chamamos de Ana. Com o título *Cada um no seu ‘quadrado’: entre o simbólico, o político, o psicológico* (Silva; Carvalho, 2024), seguimos trabalhando as AH/SD como objeto discursivo, buscando compreender os processos de subjetivação em relação a processos de significação, como movimentos na/da história de um sujeito singular e, ao mesmo tempo, de um sujeito histórico. Ana, em seu trabalho, reúne questões que concernem à classe social, ao racismo e ao sexismo a serem pensadas no processo histórico de escolarização brasileiro, em que se articulam Educação, Ciência e Sociedade.

Este último trabalho ficou “de molho” em nossos computadores e conversas por uns 4 anos (2020-2024). Tenho claro que esse tempo também significou um momento difícil e duro para nós, que foi o tempo que vivemos a pandemia mundial provocada pela Covid-19. Nesse contexto, sempre tínhamos um objetivo pendente: finalizar o artigo. E, para tanto, Mariza me ajudava com indicações de leitura: *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*, de Grada Kilomba (2021), *Minha história*

das mulheres, de Michelle Perrot (2017), *Tudo sobre o amor*, de bell hooks (2001), e *Pele negra, máscaras brancas*, de Frantz Fanon (2008).

Essas leituras permeavam nossas conversas e me ajudavam a conhecer o discurso científico sobre a educação das mulheres jovens e negras com AH/SD. Assim, nossas conversas por telefone durante a pandemia eram, além de amistosas, cuidadosas e carinhosas, eram formativas e críticas.

Numa dessas conversas me falou de um curso que a professora Maristela Sarian, da Universidade do Estado de Mato Grosso, havia sugerido fazer: Como analisar a língua, a imagem, o som o corpo: materialidades, ofertado remotamente em maio e junho de 2021, por um grupo chamado *Commune Colabs*. Resolvi me inscrever.

Durante o curso fui conhecendo outros analistas do discurso e me deparei com os textos da Suzy Lagazzi e sua proposta da análise de imagens mobilizando a noção de cena prototípica (Lagazzi, 2015). Também pude conhecer o arquivo de análise sobre negritude no Brasil, do Rogério Modesto (2021), interessado nos processos de racialização dos sujeitos e dos discursos que se materializam especialmente a partir de determinadas designações. A mestiçagem, por exemplo, torna-se um saber entrelaçado à construção de uma identidade nacional brasileira. Temas que me interessavam particularmente, naquele momento.

A clareza de Mariza em suas orientações e investigações, voltadas para compreender as formas históricas das relações entre ciência e educação, que se materializam em instituições específicas, e seus efeitos nos processos de individualização do sujeito, orientaram tanto sua vida quanto a nossa relação acadêmica e fraterna. As produções acadêmicas que realizei, sempre com o apoio e orientação dela, buscaram interpretar práticas científicas e pedagógicas utilizando a Análise de Discurso como referencial teórico e metodológico. Foi assim que a Mariza, como amiga

e mentora, foi me guiando pelo percurso do conhecimento acadêmico-científico, com a escrita autora, com a leitura crítica e prazerosa e com a construção de redes com analistas de discurso de diversas regiões do país, que contribuíram para o meu processo formativo e autoral.

O CORPO FÍSICO REAL

Mariza e eu compartilhamos momentos duros, de tristezas e perdas em nossa trajetória de vida; momentos que nos aproximaram, onde fomos presença uma para a outra. E também vivemos momentos de alegria, crescimento e nascimento.

Uma tradição ou um ritual que criamos para cultivar nossa amizade e afeto foi o de desfrutar de refeições juntas. Na época da UCB, pelo menos uma vez ao mês saíamos para comer. Só nós duas. Mariza sempre gostou desses momentos exclusivos, em que pudéssemos dedicar um tempo de atenção completa uma a outra, eu apreciava muito. Em Taguatinga tínhamos lugares favoritos e que repetíamos constantemente: o *Rei do camarão* no pistão sul, *Chamas grill*, no Taguatinga Shopping, um restaurante em Arniqueiras que não lembro o nome, o *Marieta café*, no Casa Park. Eram momentos preciosos de partilha, confidências, risos e choros. Só nosso. Às vezes dividimos esses momentos com o Virgílio Almeida, companheiro de percurso de quem gostamos muito. Dávamos muitas risadas!

Era uma maneira de aliviar a rotina e sair do câmpus da UCB. Trabalhar a 40 km de casa tem essa desvantagem, você tem que organizar uma vida paralela perto de onde trabalha. E assim organizávamos nossos dias em Taguatinga. Tinha dia que não podíamos sair do câmpus porque as agendas não comportavam, daí comíamos por aí mesmo, tomávamos um café, ou um rap num quiosque de comida natural que tinha entre o prédio “melancia” e o ginásio de esporte. Mas o importante é que durante

os 14 anos que trabalhamos na universidade, sempre aproveitávamos os momentos livres para estarmos juntas, para saber que as coisas estavam bem, para partilhar as produções, as bancas, os congressos, as dores e os amores...

Quando saí da universidade, esses momentos prazerosos diminuíram, a distância e a rotina nos afastaram naturalmente. Falávamos mais por telefone e insistimos em nossos encontros para comer mesmo que a cada dois ou três meses. No Plano Piloto também tínhamos lugares favoritos, o *Don Durica*, o bistrô *Menu resto* perto da quadra da Mariza, e, para lanchar, a *Croissanterie bistrô café*.

Nos quatro anos e meio que passei na Espanha, o normal era falarmos uma vez por semana ou a cada quinze dias. E nutríamos a esperança de experimentar a culinária espanhola em algum momento futuro. Na promessa de tomarmos um *Vermut* antes do almoço (tradição santanderina), ou sair de *tapas* e *pinchos* em um bar tradicional de Madri ou Santander, ou um tomar um café com um *trozo de tortilla* num bar charmoso no centro da cidade.

E, agora em 2024, agradeço o lindo convite de coordenar a publicação desse livro em homenagem a ela, Mariza Vieira da Silva, minha querida amiga e mentora, junto a Claudia Pfeiffer e Maristela Sarian, amigas que ela nos possibilitou. Que prazer e privilégio externar meu carinho, afeto e minha admiração publicamente!

Finalizo o texto com a ilusão de ter conseguido racionalizar algo impossível, o afeto e a gratidão que sinto por ela...

Amigo, para mim, é só isto: é a pessoa com quem a gente gosta de conversar, do igual o igual, desarmado. O de que um tira prazer de estar próximo. Só isto, quase; e os todos sacrifícios. Ou – amigo – é que a gente seja, mas sem precisar de saber o por que é que é.

(Guimarães Rosa, *Grande sertão: veredas*, 1956)

REFERÊNCIAS

BAQUERO, F. G. **O fracasso escolar de jovens e adultos e o imaginário social**. 2001. 128 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, 2001.

BAQUERO, F. G. B; SILVA, M. V. da. Autorretratos: o corpo como lugar do visível e do invisível. **Crítica Cultural**, Palhoça, v. 18, n. 1, 2023, p. 121-135. Disponível em: https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Critica_Cultural/article/view/18818. Acesso em: 14 set. 2024.

CARVALHO, F. G. B. Novos rumos da educação de superdotados na universidade. **Revista Diálogos**, Brasília, DF, n. 2, p. 30-37, 2003. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RDL/article/view/1180/977>. Acesso em: 5 jul. 2024.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de R. Silveira. Salvador: Editora da UFBA, 2008.

GADET, F; HAK, T. (org.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. 3. ed. Campinas: Editora Unicamp, 1997.

GUIMARÃES ROSA, J. **Grande sertão: veredas**. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1956.

hooks, bell. **All about love: new visions**. New York: Harper Collins, 2001.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

LAGAZZI, S. Paráfrases da Imagem e cenas prototípicas: em torno da memória e do equívoco. In: FLORES, G.; NECKEL, N.; GALLO, S. (org.). **Análise de discurso em rede: cultura e mídia**. Campinas: Pontes, 2015. v. 1, p. 177–189.

MODESTO, R. Os discursos racializados. **Revista da Abralin**, v. 20, n. 2, p. 1-19, 2021. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1851>. Acesso em: 16 jul. 2024.

NECKEL, N. R. M. **Tessitura e tecedura**: movimentos de compreensão do discurso artístico no audiovisual. 2010. 239 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

ORLANDI, E. P. Texto e discurso. **Organon**, Porto Alegre, v. 9, n. 23, 1995, p. 9-23.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso**: princípios & procedimentos. Campinas: Pontes, 1999.

ORLANDI, E. P. A casa e a rua: uma relação política e social. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 3, p. 693-703, 2011. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-31432011000300005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 5 jul. 2024.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

PERROT, M. **Minha história das mulheres**. 5. reimp. São Paulo: Contexto, 2017.

ROSA, G. **Grande sertão**: veredas. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1956.

SILVA, M. V. da. **História da alfabetização no Brasil**: a constituição de sentidos e do sujeito da escolarização. 1998. 267 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

SILVA, M. V. Destino: Brasília. **Revista Rua**: revista do Laboratório de Estudos Urbanos do Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade, Campinas, v. 9, n. 1, p. 33–45, 2003. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8640747>. Acesso em: 05 jul. 2024.

SILVA, M. V. Mas agora chegou a nossa vez. **Revista Interacções**, n. 17, p. 36-56, 2011. DOI: <https://doi.org/10.25755/int.445>. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/445/0>. Acesso em: 3 out. 2024.

SILVA, M. V. O sujeito urbano escolarizado e as políticas de língua(s): de pobre a excluído. **Investigações**, Recife, v. 31, n. 2, p. 248-263, 2018. Disponível em:

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/article/view/238188>. Acesso em: 14 set. 2024.

SILVA, M. V. da.; CARVALHO, F. G. B. Cada um no seu “quadrado”: entre o simbólico, o político, o psicológico. **Traços de Linguagem**: Revista de Estudos Linguísticos, Cáceres, v. 7, n. 2, p. 11-25, 2024. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/tracos/article/view/11967>. Acesso em: 05 jul. 2024.

TELES, P. M. **Pix(o)ação**: outros sentidos na/da escrita urbana. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, 2013.

DOS ENCONTROS COM MARIZA: EFEITOS NA FORMAÇÃO DE UMA PROFESSORA

Maristela Cury Sarian

TRAJETOS DE UMA HISTÓRIA

O processo histórico de escolarização do português no Brasil que se materializa em um discurso pedagógico abrangente e complexo, no espaço público da Escola brasileira, tem sido o objeto mais amplo de nossos estudos e pesquisas, sustentados teórica e metodologicamente pela história das ideias linguísticas e pela análise de discurso fundada por Michel Pêcheux na França na década de 1960 e apropriada de forma específica pelos pesquisadores brasileiros. Nesse processo de trabalho, fomos nos aproximando desse objeto e apreendendo-o em sua complexidade não só pela presença de diferentes formações discursivas, heterogêneas e movediças, em discursos de domínios de conhecimento diversos, como pela historicidade de conceitos, teorias, procedimentos metodológicos, técnicos e tecnológicos que sustentam tanto políticas públicas quanto práticas pedagógicas cotidianas presentes na escola e na sociedade.

(Silva, 2020, p. 19-20)

Meu encontro com Mariza se enlaça com minha entrada na Análise de Discurso Materialista na relação com a História das Ideias Linguísticas. Uma história que se iniciou no ano de 2008, com meu ingresso no doutorado no Programa de Pós-Graduação em Linguística do IEL/Unicamp, no Dinter Unicamp/Capes/Unemat.

Enquanto um doutorado em serviço, parte de uma política mais ampla de qualificação docente promovida pela Universidade do Estado de Mato Grosso *Carlos Alberto Reyes Maldonado*, atada às relações institucionais com a Universidade Estadual de Campinas, iniciadas na década de 1990, os créditos referentes às disciplinas foram cumpridos por meio de aulas ministradas pelos professores da Unicamp no Câmpus Universitário *Jane Vanini*, em Cáceres (2008/2009). Tivemos, posteriormente, um período de estágio na Unicamp, que, no meu caso, se deu de fevereiro de 2011 a julho de 2012.

Vinha de uma formação em Letras – Tradutor em nível de graduação que se ancorou, no mestrado, aos Estudos da Tradução de linha pós-estruturalista. A *formação* – primeiro de *tradutores* e depois de *professores* – era uma questão que me afetava. Assim, ingressei na docência no Ensino Superior no ano de 2004, no curso de Tradutor – Intérprete do então Centro Universitário do Norte Paulista (Unorp), em São José do Rio Preto/SP. No mesmo ano, passei a trabalhar no curso de Licenciatura em Letras da Faculdade Ernesto Riscali (antiga Faer), na cidade de Olímpia/SP.

Minha relação com as chamadas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs), que tomaram corpo no meu projeto de tese, *Os efeitos de sentido produzidos pela política institucional de inclusão digital*, se iniciou na Faer, ao ministrar a disciplina *Laboratório de prática de ensino de língua portuguesa: uso de novas tecnologias da comunicação e da informação*.

Àquela época, meus referenciais teóricos inscreviam-se numa Linguística de base Pragmática; o letramento digital era a epistemologia que me identificava. Identificava-me também com o que propunha as políticas de ensino de língua portuguesa vigentes, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Acreditava que seria por meio das tecnologias digitais que um ensino inovador poderia se dar, aliado à boa formação dos professores. Um efeito de evidência que, no doutorado, foi posto à desestabilização.

A entrada na Unemat se deu com a aprovação em concurso público no ano de 2006, na área de Língua Portuguesa. Com a abertura do processo de seleção para o Dinter, em 2008, via, na Análise de Discurso, uma possibilidade de melhor compreender a relação *ensino de língua portuguesa – políticas públicas de inclusão digital* a partir da análise do *Programa Um Computador por Aluno (Prouca)* (Brasil, 2008):

[...] Encontrei no PROUCA uma possibilidade para se colocar em análise o modo de funcionamento da sociedade brasileira, capitalista, emergente, mundializada, que, por meio do efeito produzido pela ideologia vigente, produz naturalizações, para o que nos interessa, para a escola, para os saberes que nela circulam, para o ensino que nela se pratica, para os sujeitos que nela (se) significam: homogeneização de sujeitos, apagamento de sentidos. Um meio de me (re)significar (Sarian, 2012, p. 23).

Assim, como condição para me apropriar da AD e tomá-la na relação com o ensino de português, foi fundamental participar das atividades promovidas pelo CEPEL – Centro de Estudos e Pesquisas em Linguagem, vinculado ao então Programa de Mestrado em Linguística (hoje Programa de Pós-Graduação em Linguística), ambos sediados na Unemat/Cáceres. Numa dessas ações, estava a professora Mariza Vieira da Silva.

Era o ano de 2010 e, a convite da professora Ana Maria Di Renzo, Mariza veio a Cáceres para uma jornada de trabalho promovida pelo CEPEL; mais uma, dentre tantas ações anteriormente e posteriormente desenvolvidas na Universidade (a relação da Mariza com a Unemat se iniciou no ano de 1997).

Dessa agenda, destaco uma conferência aberta a docentes, alunos da graduação em Letras e do mestrado em Linguística; uma fala realizada no período noturno, em 13 de outubro de 2010, no auditório *Edival dos Reis*, na Cidade Universitária.

Durante a palestra, intitulada *O discurso pedagógico no Brasil: constituição, formulação, circulação*, fui afetada pelo modo com que a

professora Mariza significava a escola brasileira na contemporaneidade. Uma compreensão que ia ao encontro da discursividade institucional que o *corpus* da minha pesquisa, o *Prouca*, projetava para a escola. O Programa, do governo federal, iniciado em 2008 e já extinto, foi significado como um programa de *inclusão digital*, com vistas à *melhoria do ensino-aprendizagem* e ao *adensamento da cadeia produtiva*, por meio do fornecimento de *laptops* com acesso à internet às escolas públicas de Ensino Fundamental, para uso em sala de aula. Mais uma evidência a ser posta em questão.

Sustentava Mariza, na sua fala, os efeitos de sentidos que circulam como evidentes para a escola no Brasil, que, imaginariamente, *precisa* atender as exigências de seu tempo, significada em *descompasso* com o que se passa no mundo e em *defasagem* em relação ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia. Dentre as demandas atribuídas à escola nessa conjuntura, Mariza também pontuava ser a escola a responsável por *salvar os sujeitos*, *dar conta* das soluções para os *problemas* do viver em sociedade, como *preparar para o emprego*, *diminuir a violência*, *combater a desigualdade* e *promover a solidariedade*, entre outras demandas. Salientava, por fim, a *convocação* que a escola recebe, a todo momento, para criar novas referências para alunos e professores. Sentidos que distanciam a escola de sua *missão de ensinar*.

[...] desde a Antiguidade, observamos no Ocidente um longo processo de institucionalização em que a Escola, mesmo não tendo permanecido idêntica a si mesma, torna-se parâmetro e referência para avaliar todas as demais formas de educação, produz novas relações entre trabalho e educação, e terá peso decisivo no desenvolvimento e reprodução do modo de produção capitalista (Silva, 2011, p. 171).

Apesar de *pega* pela tomada de posição de Mariza, naquele momento, minha compreensão discursiva sobre escola, ensino de língua portuguesa, políticas públicas e tecnologia digital, questões que constituíam o cerne do meu trabalho, eram ainda incipientes. Assim, quando do início da escrita

da tese, em fevereiro de 2011, a leitura dos artigos de Mariza sobre língua, história, educação, sujeito e sociedade, então publicados na página da Universidade Católica de Brasília (UCB)²⁰, foram ainda mais decisivos. Uma indicação de leitura que veio em mais um momento de orientação com Claudia Pfeiffer.

Os efeitos produzidos pela leitura desses artigos, parte de um trabalho mais amplo filiado ao projeto História das Ideias Linguísticas, ancorado “[...] no entrecruzamento da história de produção de conhecimento linguístico com a história da escolarização da língua nacional [...]” (Silva, 2007b, p. 143), criaram as condições para que eu esboçasse uma primeira versão do Sumário da minha tese, em que tomavam corpo os sentidos a se desestabilizar para que uma visada discursiva pudesse se produzir, na construção da pesquisa. Iniciava-se, assim, um *enfrentamento* mais consequente com meu objeto de pesquisa.

Esses trabalhos, que mobilizavam os efeitos da história, da ideologia e do político nas práticas linguísticas e pedagógicas no processo de escolarização da língua portuguesa, enquanto língua nacional, *puxaram* outros trabalhos de Mariza, materializados em outras produções, que, na mesma medida, foram igualmente importantes para o processo de compreensão do meu objeto. Uma compreensão verticalizada com as contribuições à pesquisa quando do Exame de Qualificação, em março de 2012, em que a professora Mariza estava presente – e também na Defesa, em agosto do mesmo ano.

20 Silva (2000, 2002, 2005, 2007a).

AS DESCOBERTAS DE UM CAMINHO

Foram muitos os efeitos produzidos na tese – *A injunção ao novo e a repetição do velho: um olhar discursivo ao Programa Um Computador por Aluno (Prouca)* – ancorados nos trabalhos de Mariza. Dentre alguns que podemos citar – e que produziram sentidos em outros espaços institucionais sobre os quais me debruçarei mais adiante – me detenho primeiramente na compreensão de alguns funcionamentos silenciados pelo trabalho da ideologia capitalista, que naturaliza os processos de produção dos sentidos, ao apagarem a historicidade de sua constituição (Orlandi, 2004).

Para se apreender o funcionamento do *Prouca* enquanto uma política pública, voltei meu olhar para o processo brasileiro de escolarização, o que me permitiu compreender os sentidos de escola em funcionamento no Programa. Fizemos algumas paradas em momentos específicos da História da Educação no Brasil, num movimento em que buscamos desestabilizar os processos de constituição dos sentidos para a escola e seus sujeitos.

Esse percurso foi fundamental para compreendermos de que maneira a escola no Brasil, cujo discurso fundador é instalado com o acontecimento da colonização e determinado pela formação discursiva religiosa-cristã-católica (Silva, 1998), instituiu divisões que produziram e mantiveram sistemas de ensino duais, desiguais, excludentes e contraditórios, (con)formando os sujeitos da escolarização aos imperativos do modo de produção capitalista.

Como parte desse processo historicamente constituído, compreendemos que a entrada do *laptop* na sala de aula, preconizada pelo *Prouca*, constituiu-se também em uma injunção à qualificação pautada pelo digital, como forma de se elevar o nível intelectual dos trabalhadores, para que possam acompanhar as mudanças num mercado de trabalho que não garante o emprego para todos. No entanto, essa injunção é naturalizada e

produz o sentido de que a escolarização, pautada pela tecnologia digital, é a condição para se chegar a uma vida melhor.

A nossa inserção no dito mundo globalizado – mundo da tecnologia e da informação – se faz, pois, em um contexto específico determinado por diferenças e desigualdades estruturais, dando uma dimensão maior às exclusões. Neste sentido, há que se pensar nos diferentes sentidos que se pode produzir em relação a essa exigência de educação posta pela globalização como única saída para conquistar e manter um emprego, restando para os desempregados sem qualificação os projetos sociais de distribuição de bolsas. Como pensar a educação de todo um país, no caso o Brasil, nesse processo de aprofundamento e modernização – via tecnologia – das relações capitalistas entre pessoas, instituições, empresas e países? (Silva, 2007b, p. 150).

Foi também com Mariza que aprendi que, no Brasil, os processos de produção e reprodução do conhecimento linguístico e sua circulação nas políticas de ensino de línguas são orquestrados pelo Estado, por meio de uma relação socio-historicamente instituída entre *Conhecimento – Estado – Sociedade*. Essa relação coloca em evidência a força do Estado enquanto instituição heterogênea que dirige, administra e legitima o conhecimento a adentrar no espaço escolar, na medida em que determina *quem pode e deve dizer e o que pode e deve ser dito*.

A Escola é instituição de uma sociedade dada, gerida em suas grandes diretrizes pelo Estado, marcada por realidades complexas e contraditórias, e que se caracteriza por colocar em jogo práticas, teorias, metodologias e tecnologias que são datadas historicamente, que se aliam-confrontam aos interesses e necessidades materiais dos diferentes grupos sociais. Dá-se, ali, então um confronto de forças, de alianças e cooptações de posições políticas e ideológicas que não são individuais, nem universais, mas que se organizam em formações discursivas (Silva, 2007b, p. 148).

Como efeito desse processo de institucionalização, na escola, das coisas-a-saber (Pêcheux, [1988] 2008), que determinam os modos de significar a língua e seu ensino em certa direção e silenciam os processos

que os tornaram dominantes, mobilizamos na tese outra compreensão formulada por Mariza – a *relação Intelectualidade-Estado*.

Sabemos que as relações dos intelectuais com o Estado brasileiro são bastante ambíguas, conflitantes e contraditórias, ao longo de nossa História [...] Importa observar que a reforma do Estado desencadeada no final da década de 1980 é marcada por um certo esvaziamento da burocracia, ficando o delineamento e a implementação de tais políticas sociais a cargo de grupos da comunidade científica brasileira tomada como algo genérico e indeterminado. Para tanto, pode-se observar os dados que vêm ao final dos volumes analisados em termos de bibliografia e de ficha técnica, bem como de agradecimentos e de apoio institucional recebidos (Silva, 2007b, p. 146)²¹.

No *Prouca*, o funcionamento estabelecido pela relação *Intelectualidade – Estado* produziu outras divisões, engendradas pelo estabelecimento da *autoria* dessa política pública.

Em São Paulo, por exemplo, os pesquisadores do LSI/USP têm desenvolvido trabalhos para mostrar possibilidades de uso pedagógico dos equipamentos que os professores não vislumbraram. Segundo eles, há uma tendência de parte dos professores a subutilizarem os computadores, usando-os muitas vezes apenas como um substituto do material didático ou até mesmo como uma ‘recompensa’ aos alunos que cumpriram suas tarefas com agilidade e que, por isso, são liberados para utilizar as máquinas como quiserem no tempo restante da aula (Brasil, 2008, p. 145).

Dessa forma, tem-se, em posições assimétricas, os *professores das universidades*, os *proponentes* do Programa, filiados a certas linhas e grupos de pesquisa, e os *professores da escola pública*, os *executores* dessa política. Um funcionamento que dá visibilidade à divisão social do trabalho da leitura formulada por Pêcheux ([1982] 2010):

21 Em trabalhos posteriores, afirma Mariza: “[...] o Ministério da Educação passara a trabalhar em articulação direta e estreita com a comunidade acadêmica para a produção de políticas, projetos, programas, legislação, através de comissões de trabalho e comitês de pesquisa, conferindo às propostas do Estado a sustentação explícita da Ciência. Isso trouxe possibilidades para que as teorias linguísticas fossem conhecidas nacionalmente e os embates e as relações de força entre elas se pusessem em movimento” (Silva, 2017, p. 210).

[...] a alguns, o direito de produzir leituras originais, logo 'interpretações', constituindo, ao mesmo tempo, atos políticos (sustentando ou afrontando o poder local); a outros, a tarefa subalterna de preparar e de sustentar, pelos gestos anônimos de tratamento 'literal' dos documentos, as ditas 'interpretações'... (Pêcheux, [1982] 2010, p. 52).

Enquanto efeito das relações de forças (Orlandi, 2007) em funcionamento na sociedade capitalista, essa divisão se atualiza, no Brasil, conforme Silva (2007b), nos processos de divisão do trabalho: de um lado, o *trabalho intelectual*, que serve à formação das *elites*; de outro, o *trabalho manual*, no qual se atualiza a memória discursiva (Pêcheux, [1969] 2019) do trabalho escravo. Uma relação que inscreve o *saber* na instância do *poder* (Silva, 2008).

Como efeito desse processo de estabilização inscrito no domínio do *saber* e do *poder*, destacamos a discursividade da *qualificação de professores*, também analisada por Mariza em mais um projeto de pesquisa (Silva, 2005), no qual visava discutir a chamada “crise do português e do ensino de português” a partir de um *corpus* constituído por um conjunto heterogêneo de materiais institucionais produzidos no período de 1976 a 1986.

Na análise que faz do *Relatório da Comissão Nacional*, intitulado *Diretrizes para o Aperfeiçoamento do Processo Ensino/Aprendizagem da Língua Materna*, instituído pelo Decreto nº 91.372, de 26 de junho de 1985, e publicado em janeiro de 1986, afirma Mariza:

No Relatório de 1986 [...] em um outro contexto social e político, com novas demandas sociais dirigidas à escola [...] Fala-se [...] da necessidade de uma mudança radical na formação dos professores alicerçada no conhecimento, compreensão e interpretação das diferenças, que se materializariam em mudanças de atitude, reformulação de conteúdos e de procedimentos didáticos (Silva, 2005, p. 5).

Uma memória discursiva que também atravessa a discursividade institucional do *Prouca* e se atualiza na forma pela qual a *capacitação* do

professor da escola pública, e não a sua *formação*²², é discursivizada no Programa:

[...] A capacitação do professor para o manuseio das novas mídias é condição primeira para a modernização dos processos de ensino. A melhoria da infra-estrutura e o aumento da conectividade nas escolas é uma pavimentação básica para o acesso às redes. Em suma, promover o computador na escola será o primeiro passo para se atingir uma educação de excelência, desde que se invista também no professor e na estrutura da escola (Brasil, 2008, p. 10).

Tomada como uma necessidade inequívoca para o êxito do Programa, a discursividade da capacitação produz a desautorização do professor da escola pública mediante os direcionamentos dados pelos professores das universidades.

Esse funcionamento retira do professor da Educação Básica a *inscrição* de uma sua autoria na repetição histórica (Orlandi, 1998), no que diz respeito ao uso do computador e da internet em sua sala de aula, uma vez que é significado como aquele que *não sabe*, ao mesmo tempo que é responsabilizado pela *má* qualidade do ensino, uma vez que o aluno *não aprende*. Uma *conta simples* que *fecha* na evidência de um tripé reduzido à *melhoria do ensino, qualificação do professor e ao desempenho do aluno*. Um funcionamento que compreendemos como parte de um processo mais amplo de individuação (Orlandi, 2008) desses sujeitos, promovido pelas instituições. Um sentido autoritário que atravessa essa política pública. Um sentido tomado, em nosso trabalho, à luz da opacidade da língua e da não transparência do sujeito e da história. Mais um deslocamento de sentidos provocado pelo trabalho de Mariza. Mais um efeito que se projetou em trabalhos outros.

22 Orlandi (2020, p. 9) afirma que a formação “[...] é uma noção que procurei formular para abrigar a possibilidade de se pensar em uma prática pedagógica de construção real de conhecimento, e não presa ao imaginário escolar já significado antes mesmo que se estabeleçam relações concretas com os alunos. A distinção básica é a que estabeleço entre a relação do ensino com a informação – capacitação – e com o conhecimento, com o saber – formação [...]”.

DESDOBRAMENTOS DE UM PERCURSO

[...] que, em nossos trabalhos futuros, possamos lançar olhares, a partir desta pesquisa, para outros horizontes [...] gestos que possam significar a língua, o ensino e as tecnologias digitais na sala de aula como um espaço discursivo autorizado para o movimento e o deslocamento de sujeitos e de sentidos.

(Sarian, 2012, p. 242)

Ao ingressar como docente na pós-graduação *stricto sensu* em um programa de qualificação de professores de língua portuguesa, a força do trabalho de Mariza retorna com ainda mais vigor. Durante o preparo da disciplina que inauguraria o Programa recém-iniciado em nível nacional e, ao mesmo tempo, na Unemat, foi Mariza a primeira pessoa com quem dialoguei sobre o lugar das tecnologias de escrita a ser dado neste PPG, visto que uma sua formulação, mobilizada na tese, apresentada durante o curso *O processo de escolarização do português como língua nacional: segunda metade do século XX*, ministrado na Unicamp, no primeiro semestre de 2012, ressoava: “não basta mudar as tecnologias, se as perguntas feitas, por meio delas, continuarem as mesmas do livro didático”.

Essa formulação, que na tese me auxiliou a compreender o funcionamento da contradição no jogo entre o *velho* e o *novo* nas práticas de ensino de língua portuguesa no *Prouca*, no ProfLetras, me permitiu retomar esse funcionamento para avançar na análise de outros materiais, constitutivos dos processos de produção e de transmissão dos saberes científicos na escola, como instrumentos linguísticos (Auroux, 2009) e instrumentos de ensino.

Um retorno às compreensões de Mariza sobre os processos de legitimação dos conhecimentos linguísticos e sua circulação nas práticas escolares se colocava como *condição* para que um outro processo de *ressignificação* pudesse se dar, desta vez, *no chão da escola*, onde incide

um processo mais amplo de institucionalização de um português escolar (Silva, 2019).

O discurso da instrumentalização da língua, sob um tecnicismo unívoco, neutro, transparente, irá ao longo das décadas trabalhar por diferentes meios, a perda da autonomia do professor sobre o próprio trabalho teórico e prático e, ao mesmo tempo, torná-lo o principal responsável pela má qualidade da educação, contribuindo para a construção de uma prática profissional técnica separada, imaginariamente, da prática política. Quanto ao aluno, os efeitos virão em termos de dificuldade em trabalhar com o contraditório, o opaco, a ambiguidade (Silva, 2019, p. 351).

Desse modo, Mariza foi se fazendo *presente* e marcando *presença* no Programa de Mestrado Profissional em Letras ofertado na Unemat/Cáceres. Sua produção bibliográfica, ao jogar luz no modo de se compreender o professor, o aluno, a língua, seu ensino e seus instrumentos na escola brasileira, nessa nossa formação social de país colonizado e escravocrata, de formação capitalista periférica (para usar as suas palavras), produziu *diferença* nos trabalhos dessa Unidade.

Como colocar na pauta de nosso trabalho, como professor e pesquisador, o ambíguo, o opaco, o não transparente, o imprevisível, o irreversível, o outro, a diferença? Como ousar a atravessar o rio e dar em um lugar completamente inesperado? (Silva, 2019, p. 355).

Dessas reflexões, colocamos em evidência as consequências no modo de se compreender a formação de professores nessa pós-graduação *stricto sensu*:

[...] o trabalho desenvolvido no ProfLetras/Cáceres tem nos ensinado que, para se irromper um processo outro de ensino-aprendizagem de língua portuguesa na escola, faz-se necessário *compreender, de forma cada vez mais efetiva*:

- Os processos históricos que configuraram o ensino em nosso país e, em especial, o ensino de língua portuguesa nas escolas públicas;
- As bases teórico-epistemológicas em funcionamento nos documentos oficiais e nos instrumentos de ensino em circulação no país;

- O que significa ler e escrever numa sociedade que em sua história o processo de escravidão produziu seus efeitos na escolarização brasileira [...] (Sarian, 2020, p. 171, grifo da autora).

Dessa forma, nos projetos de *intervenção* de nossos mestrands, em que imprimimos o sentido de *ressignificação* (Sarian, 2020), são criadas as condições para a produção e manutenção da prática da autoria inscrita na história, na escola (Pfeiffer, 1995). Condições nas quais se institui um lugar de *autorização* (Pfeiffer, 2002, grifo da autora) para cada mestrando(a) poder dizer; um dizer transformado que irrompe do normatizado – estabilizado (Pfeiffer, 2002); um dizer outro. Buscamos, assim, e aqui trazemos a compreensão de Mariza sobre nosso trabalho,

[...] deslocar o tratamento de certos fenômenos pelo trabalho com as contradições e divisões neles presentes e não pelas oposições tornadas visíveis e naturalizadas, bem como com os processos instaurados institucionalmente de autorização e legitimação do dizer de professores e alunos no espaço-tempo escolar (Silva, 2021, p. 160).

Sustentados na relação *compreender os processos para se poder intervir* (Sarian, 2020), ainda reverberam, nos projetos dos(as) mestrands(as), outros efeitos da produção de Mariza, em especial, no modo de se compreender as

[...] políticas públicas de ensino em funcionamento nas escolas brasileiras, que determinam as relações entre os sujeitos da escolarização no espaço escolar, de acordo com as condições de produção em funcionamento;

- Na criação de outras condições, na construção de um projeto de ensino-aprendizagem, enquanto efeito de um processo autoral de professores e alunos, em sua singularidade constitutiva;

- Na produção e na circulação de sentidos outros, enquanto efeitos de uma prática política, que não sejam os *já-lá* cristalizados para o ensino de língua e literatura nas escolas (Sarian, 2020, p. 172, grifo da autora).

Como efeito, nas minhas aulas e nos trabalhos dos(as) mestrandos(as), sobretudo, dos que filiam seus trabalhos à AD na relação com a HIL, circulam análises das políticas de ensino de língua portuguesa vigentes, materiais didáticos, dicionários, gramáticas, entre outros instrumentos linguísticos e de ensino. Análise esta significada como condição para a proposição dos projetos de intervenção, nos quais esses instrumentos são ressignificados nas propostas de ensino-aprendizagem a serem desenvolvidas nas salas de aula do Ensino Fundamental.

Desse modo, significamos a concepção das atividades a serem desenvolvidas ao longo dos projetos de intervenção na *articulação* entre as *diferentes tecnologias de escrita*, na imbricação contraditória de suas *diferentes materialidades significantes*, que, relacionadas darão corpo ao *produto final*, compreendido como uma forma de se dar visibilidade ao processo de constituição de autoria de nossos professores-mestrandos e de seus alunos, por meio do processo de apropriação das tecnologias de escrita em suas diferentes formas materiais (Sarian, 2020, p. 163, grifo da autora).

Além da sua bibliografia, Mariza também esteve presente e deixou a marca de sua presença no ProfLetras/Cáceres de outras formas: em aulas inaugurais – ministrou a aula magna a duas turmas, Turma 2 (2014) e Turma 6 (2019) -, bem como a disciplina *Texto e Ensino* para a Turma 5 (2018), ocasião em que também discutiu com os dezoito alunos da turma a elaboração de seus respectivos projetos que, naquele momento, se iniciavam; participou de bancas de qualificação e defesa; contribuiu como autora e parecerista de publicações do Programa e compôs/compõe, com os professores da Unidade Cáceres, o corpo de participantes de projetos de pesquisa. Sua interlocução com egressos e docentes dentro e fora da Unemat também se deram – e ainda se dão – em diferentes espaços institucionais e não institucionais. Ao mesmo tempo, Mariza também vem dando visibilidade aos trabalhos produzidos no Programa, por meio de suas produções – publicações e trabalhos apresentados em eventos.

O ProfLetras da Unemat, que temos observado mais de perto pela participação em eventos e bancas, pela realização de cursos presenciais, tem mostrado como provocar ‘essa agitação nas filiações sócio-históricas’ (PÊCHEUX, 1990a) por meio de uma série de embates móveis, de ressignificação do ‘fazer cotidiano’ da e na escola, a partir de uma proposta institucional oficial [...] (Silva, 2021, p. 160).

Enfim... suas compreensões se atualizam e continuam produzindo efeitos nos trabalhos que realizamos na docência e na pesquisa, em que buscamos tomar o lugar do *professor* e do ensino de *português* na relação *universidade – escola* de um *outro lugar* e de *modo distinto*, instituído nesse meu – nosso encontro *AD – HIL / Mariza / Unicamp – Unemat*.

TEORIA, TRABALHO, AFETO

Mariza permanece e se marca de diferentes formas na minha história: no primeiro *convite* para publicar um artigo, após a conclusão da tese, na *Revista de Letras da UCB*, em 2012; na pronta *interlocução* sobre disciplinas e projetos; na *leitura* rigorosa das minhas produções; no *compartilhamento* de materiais institucionais; nos *puxões de orelha* que sempre põem a pensar; na celebração das *conquistas* pessoais e profissionais; no *apoio* nos momentos em que se precisa coragem!

Mariza, *a professora de Brasília* (parafraseando minha saudosa mãe), que, na defesa de minha tese, fechou sua arguição com as palavras do meu avô materno, a quem, em memória, dediquei meu trabalho.

Mariza, em quem reconheço a *força* de uma mulher à frente de seu tempo; quem parabeno pela *potência* de uma produção reconhecida nacional e internacionalmente; a quem agradeço a *generosidade* na partilha do seu profundo conhecimento; quem *admiro* em suas diferentes posições de sujeito; quem posso chamar e ser chamada de *amiga*; a quem serei

sempre *grata*; a quem dirijo meus *cumprimentos* e *agradecimentos*, que, na incompletude dos sentidos, se materializam, em parte, nesta pequena *homenagem*: MEUS PARABÉNS E MEU MUITO OBRIGADA!

REFERÊNCIAS

AUROUX, S. **A revolução tecnológica da gramatização**. Tradução de Eni P. Orlandi. 2. ed. Campinas: Editora Unicamp, 2009.

BRASIL. **Um computador por aluno**: a experiência brasileira. Brasília, DF: Câmara dos Deputados. Coordenação de Publicações, 2008. (Série Avaliação de políticas públicas n. 1). Disponível em: <https://bd.camara.leg.br/bd/items/2fb86adf-5ad4-4659-b5de-770055830db6>. Acesso em: 4 ago. 2024.

ORLANDI, E. P. Paráfrase e polissemia: a fluidez nos limites do simbólico.

Revista Rua: revista do Laboratório de Estudos Urbanos do Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade, Campinas, n. 4, p. 9-19, 1998. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8640626/8177>. Acesso em: 4 ago. 2024.

ORLANDI, E. P. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 4. ed. Campinas: Pontes, 2004.

ORLANDI, E. P. **Análise do discurso**: princípios & procedimentos. 7. ed. Campinas: Pontes, 2007.

ORLANDI, E. P. **Discurso e texto**: formulação e circulação dos sentidos. 3. ed. Campinas: Pontes, 2008.

ORLANDI, E. P. Entrevista com Eni Orlandi [Entrevista cedida a] Maristela Cury Sarian. **Pensares em Revista**, São Gonçalo, n. 17, p. 8-17, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/pensaresemrevista/article/view/47299/31843>. Acesso em: 21 jul. 2024.

PÊCHEUX, M. (1988). **Discurso**: estrutura ou acontecimento. Tradução de Eni P. Orlandi. 5. ed. Campinas: Pontes, 2008.

PÊCHEUX, M. (1982). Ler o arquivo hoje. *In*: ORLANDI, E. P. *et al.* (org.). **Gestos de leitura**: da história no discurso. 3. ed. Campinas: Editora Unicamp, 2010. p. 49-59.

PÊCHEUX, M. (1969). **Análise automática do discurso**. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi e Greciely Costa. Campinas: Pontes, 2019.

PFEIFFER, C. C. **Que autor é este?** 1995. 146 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

PFEIFFER, C. C. O lugar do conhecimento na escola. Alunos e professores em busca da autorização. **Escrita, escritura, cidade (III)**, Campinas, n. 7, p. 9-20, 2002. (Série Escritos). Disponível em: <https://www.labeurb.unicamp.br/site/web/upload/files/escritos/Escritos7.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2024.

SARIAN, M. C. **A injunção ao novo e a repetição do velho**: um olhar discursivo ao Programa Um Computador por Aluno (PROUCA). 2012. 274 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

SARIAN, M. C. Tecnologias de escrita e constituição da autoria em práticas de ensino no entremeio escola/universidade. *In*: PFEIFFER, C.; DIAS, J. P.; NOGUEIRA, L. (org.). **Língua, ensino, tecnologia**. Campinas: Pontes, 2020. p. 155-176.

SILVA, M. V. da. **História da alfabetização no Brasil**: a constituição de sentidos e do sujeito da escolarização. 1998. 267 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

SILVA, M. V. da. Alfabetização: sujeito e autoria. *In*: UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA. Brasília, DF, 2000. Disponível em: <http://www.ucb.catolica.edu.br/textos/2/456/ArtigosEComunicacoes/>. Acesso em: 6 mar. 2011.

SILVA, M. V. da. Língua e história: processos de individualização do sujeito. *In*: UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA. Brasília, DF, 2002. Disponível em: <http://www.ucb.catolica.edu.br/textos/2/456/ArtigosEComunicacoes/>. Acesso em: 6 mar. 2011.

SILVA, M. V. da. A disciplinarização da lingüística: Ciência e Estado. *In*: UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA. Brasília, DF, 2005. Disponível em: <http://www.ucb.br/textos/2/456/ArtigosEComunicacoes/>. Acesso em: 6 mar. 2011.

SILVA, M. V. da. História das idéias lingüísticas: o Estado, as instituições, as políticas. *In*: UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA. Brasília, DF, 2007a. Disponível em <http://www.ucb.br/textos/2/456/ArtigosEComunicacoes/>. Acesso em: 6 mar. 2011.

SILVA, M. V. da. A escolarização da língua nacional. *In*: ORLANDI, E. P. (org.). **Política lingüística no Brasil**. Campinas: Pontes, 2007b. p. 141-161.

SILVA, M. V. da. Conhecimento, educação, sociedade. **Revista de Letras da UCB**, Brasília, DF, v. 1, n. 1, p. 7-14, 2008. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/rl/article/view/26>. Acesso em: 21 jul. 2024.

SILVA, M. V. da. A leitura e a escrita: diferentes modos de estar na língua e na história. *In*: RODRIGUES, E. A.; SANTOS, G. L. dos.; BRANCO, L. K. C. (org.). **Análise de discurso no Brasil**: pensando o impensado sempre: uma homenagem a Eni Orlandi. Campinas: RG, 2011. p. 165-180.

SILVA, M. V. da. Manuais escolares e saberes lingüísticos. **BSEHL**, v. 11, p. 209-224, 2017. Disponível em: http://www.sehl.es/uploads/9/1/6/8/91680780/020_09_mariza_vieira.pdf. Acesso em: 21 jul. 2024.

SILVA, M. V. da. Instrumentalização da língua: a filosofia espontânea e o sujeito pragmático. *In*: FLORES, G. B. *et al.* (org.). **Análise de discurso em rede**: cultura e mídia. Campinas: Pontes, 2019. v. 4, p. 339-358.

SILVA, M. V. da. Tecnologias de linguagem e o ensino de língua(s): o texto, o sujeito, o olhar. *In*: PFEIFFER, C.; DIAS, J. P.; NOGUEIRA, L. (org.). **Língua, ensino, tecnologia**. Campinas: Pontes, 2020. p. 19-46.

SILVA, M. V. da. A profissionalização do professor de português: trabalho, ciência, língua(gem). *In*: LIMA *et al.* (org.). **Teorias, práticas e políticas de ensino de língua portuguesa**: com a palavra o ProfLetras Cáceres. Cáceres: Editora Unemat, 2021. p. 143-163. *E-book*. Disponível em: <http://portal.unemat.br/index.php?pg=site&i=editora&m=e-book>. Acesso em: 4 ago. 2024.

UM ENCONTRO DISCURSO E CIÊNCIA

Henrique César da Silva

Aprendi, recentemente, com Donna Haraway (2022), bióloga e filósofa feminista dos *Science Studies*, que é importante re-membrar os encontros heterogêneos que nos fizeram em algo específico daquilo que somos.

Considero o encontro com Mariza Vieira na Universidade Católica de Brasília (UCB), entre 2002 e 2006, um acontecimento na trajetória que levaria, anos depois, à criação do grupo de pesquisa que coordeno hoje e a uma linha de pesquisa que vem se construindo, consolidando e se transformando, pelos encontros com orientandos e orientandas ao longo de minha trajetória como pesquisador no campo da Educação em Ciências, que se iniciava naquele momento, após meu doutorado. O grupo *Fluxo: circulação e textualização da ciência e educação científica*, junto à UFSC, tem uma das suas linhas de pesquisa centrada nas noções de circulação e textualização. Essa linha, principal, tem nos permitido, em diálogos com os *Science Studies* e a *História Cultural da Ciência*, (re)pensar a produção das chamadas “ciências da natureza”, enquanto práticas, e não enquanto conjunto de teorias, e para além das dicotomias mundo/ linguagem, linguagem/epistemologia e, mais recentemente, natureza *versus* cultura. Tem nos permitido pensar tanto a produção de sujeitos (cientistas, professores e professoras, leitoras e leitores e estudantes de ciências) e de textos, como elemento de certas práticas com outras entidades, não-humanas, que as narrativas da modernidade chamam de “natureza”, quanto as posições de leituras dessas ciências na escola e fora

dela, incluindo aquelas que as narrativas de “exterioridade” chamam de “divulgação científica”.

Ainda que pense, re-membrando, que o sentido de ciência para Mariza formada em Letras fosse diferente do sentido de ciência para mim, formado em Física, a preocupação com a complexa problemática entre ciência e discurso fazia dos nossos diálogos eventos intelectualmente ricos e instigantes. A conversa entre linguistas, ou melhor, analistas de discurso e cientistas da natureza, separados pelo fosso que herdamos da modernidade, certamente deveria acontecer com mais frequência. A literatura que vasculhei durante anos mostra que essa frequência é muito pequena, além de muito mal-interpretada. Lembremos que Pêcheux foi leitor de Bachelard e também se enveredou pelos círculos epistemológicos franceses e até escreveu sobre história da ciência com Michel Fichant (Pêcheux; Fichant 1971), invocando o corte galileano para analisar o corte saussuriano. Quando a epistemologia das ciências da natureza aparece junto com linguagem e discurso, nem sempre se lê adequadamente essa aparição conjunta. É o caso, certamente, de leituras de Ludwick Fleck (2010) e de leituras de Chevallard (1991). Grilhões, talvez, da modernidade que herdamos, que operam as separações entre natureza e cultura, entre a ciência e o político, embora, no fundo, jamais tenhamos sido modernos, como se esforçou para nos mostrar Bruno Latour (2013).

Ingressei na UCB em 2002, seis meses depois de concluir meu doutorado. Em minha tese, orientada pela profa. Maria José P. M. de Almeida (Unicamp), e que teve na banca a profa. Eni Orlandi, também da Unicamp, dialoguei com a Análise de Discurso, de linha francesa, para analisar mediações de leitura em aulas de física. Na UCB, onde trabalhei no curso de Licenciatura em Física, como professor e coordenador pedagógico, em meio aos colegas da “física *hard*”, fui apresentado à Mariza e passei a fazer parte de seu grupo de pesquisa. Foi nesses anos de UCB, dialogando com Mariza e grupo, que me aprofundei na leitura de *Discurso e texto*, de

Orlandi (2005), e, também influenciado pela leitura de Chevallard, autor que analisa a textualização escolar dos conhecimentos, desloquei o foco de minhas pesquisas das práticas de mediação de leitura em aulas de ciências da natureza nas escolas básicas, para as relações entre essas ciências e os textos, a partir da noção de materialidade textual. A ideia, de Orlandi, de que os discursos são como se produzem, como circulam e como se formulam e se textualizam, esteve, a partir daquele momento, no centro de trabalhos que buscavam deslocar a visão mais hegemônica em meu campo de pesquisa, o da Educação em Ciências, centrada nos textos escolares como portadores de conteúdos, para trabalhar as não-transparências dos textos que fazem circular, constitutivamente, conhecimentos científicos sobre a “natureza” e conhecimentos tecnológicos ligados a essas ciências.

Mariza, como membro do corpo editorial da editora da universidade, contribuiu também para a publicação da minha então recente tese de doutorado em livro por essa editora.

Os diálogos com Mariza foram fundamentais para me manter o mais próximo possível da AD, mesmo não sendo propriamente um analista de discurso, e tanto quanto pode estar próximo da AD um não-linguista e, ao mesmo tempo, por atuar num curso de Física, minha área de formação, focar-me no discurso científico muito peculiar que é o da Física. Discurso que inclui a materialidade da linguagem matemática em suas maneiras de significar. Gráficos e equações matemáticas textualizam relações com entidades não-humanas que chamamos de “naturais” produzindo efeitos de conhecimento, e efeitos específicos de sentidos que chamamos de “conteúdos” nas práticas escolares de ciências.

Foi um prazer e um grande aprendizado participar de alguns de seus projetos de pesquisa, entre 2004-2006, como o projeto intitulado *Professor: um sujeito leitor de ciência*.

Desse período, na UCB, de diálogo com Mariza e outros colegas do grupo, foram produzidos alguns artigos, embora não em coautoria com Mariza, mas que certamente, foram influenciados pelo conhecimento profundo que Mariza possui sobre a Análise de Discurso, tal como desenvolvida no Brasil por Eni Orlandi e outras autoras e autores. Artigos esses que considero entre os mais interessantes que já produzi.

Colocar a questão da não transparência do sujeito e do texto para as “ciências da natureza” e para as práticas de mediação de leitura dessas ciências na escola é um empreendimento, até bem recentemente, mal-interpretado como “relativista” ou “pós-modernista”. Os anos de encontros de estudo e pesquisa com Mariza e seu grupo na UCB contribuíram para a construção dessa linha de pesquisa sobre textualização das ciências da natureza que, posteriormente, se consolidou, deixando sua herança no próprio título do grupo que coordeno hoje. A materialidade textual é um elemento de natureza política fundamental para compreender a dimensão social, cultural e material das ciências numa sociedade como a nossa, e para nos alertar de que as materialidades sobre as quais essas ciências, como a Física, a Biologia, a Química e Geologia, tanto se arrogam produzir uma verdade representacional, incluem inescapavelmente as materialidades textuais. Essa concepção, que aprendi com a AD, permitiu ao grupo dialogar com outros estudos sobre a produção científica e tecnológica, operando uma seleção entre os trabalhos que efetivamente traziam questões de linguagem como constitutivas, e não como meros meios expressivos de algo que se produzia em outro lugar, e independe dela. Trabalhos como de Ludwick Fleck, Steven Shapin, Bruno Latour, Lorraine Daston e, mais recentemente Donna Haraway, entre outros autores e autoras, puderam ser mobilizados gerando trabalhos no campo da Educação, que tenho recentemente preferido chamar de Educação *com* ciências.

Práticas de produção de textos, dos mais variados tipos e formas, e não apenas verbais, fazem parte, de modos constitutivos, das práticas

ditas científicas, e possuem, por isso, certas especificidades que ainda precisamos inventariar melhor para modificar posições de sujeito-leitor das ciências numa sociedade como a nossa, principalmente a ideia de que haja sujeitos “fora” dessa empreitada complexa, e que hoje, já sabemos, atravessada pela colonialidade, racismo e exclusão de gênero.

REFERÊNCIAS

CHEVALLARD, Yves. **La transposición didáctica**: del saber sabio al saber enseñado. Argentina: La Pensée Sauvage, 1991.

FLECK, Ludwick. **Gênese e desenvolvimento de um fato científico**. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

HARAWAY, Donna. **Quando as espécies se encontram**. São Paulo: Ubu, 2022.

LATOUR, Bruno. **Jamais fomos modernos**. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2013.

ORLANDI, Eni P. **Discurso e texto**: formulação e circulação dos sentidos. 2. ed. Campinas: Pontes, 2005.

PÊCHEUX, Michel; FICHANT, Michel (1969). **Sobre a história das ciências**. Lisboa: Estampa, 1971.

OS EFEITOS DAS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS NA CONSTITUIÇÃO DE SUJEITOS E SENTIDOS NO CONTEXTO ESCOLAR BRASILEIRO

Ana Maria Di Renzo

INTRODUÇÃO

A minha trajetória na formação acadêmica tem relação direta com a convivência com Mariza Vieira da Silva, uma pesquisadora que em diferentes espaços institucionais e de modos distintos, sempre me tocou com suas reflexões marcadamente por uma tomada de posição política conjugada com imenso afeto que por ela tenho.

Conheci Mariza às margens do Rio Araguaia na pequeníssima cidade de Luciara/MT quando fui monitora/aprendiz de uma disciplina que foi ministrar no Programa de Licenciaturas Plenas Parceladas²³. Descobri ali que, apesar de já ter um percurso de reflexão científica em processo de desnaturalização dos “já-ditos”, estava muito à margem do entendimento acerca da relação homem-linguagem-mundo. Estava eu ainda no útero do sistema linguístico que muito nos fez compreender Saussure, ainda que já tivesse sido profundamente tocada pelas leituras iniciais da ciência da linguagem pelo modo como era desenvolvida por Eni Orlandi. Leituras que me faziam desconfiar das teorias que acreditava darem conta da relação

23 Programa de Licenciaturas Plenas Parceladas (1990). Disponível em: <https://portal.unemat.br/?pg=campus&idc=8>. Acesso em: 15 out. 2024.

entre leitura e a produção de textos pelos estudantes, sempre muito atacadas pelo viés do seu desempenho concebido pelas teorias da cognição.

Nesse sentido, encontrava-me na fase de término de mestrado em Linguística, na área de Aquisição da Linguagem, tentando fazer uma reflexão entre Vygotsky e Eni, ou seja, entre sociointeracionismo e Análise do Discurso. Obviamente que o primeiro autor é muito interessante, mas a relação que propunha não daria certo, posto que, para Vygotsky, a pergunta de pesquisa não era a linguagem. O que fui entender melhor quando em uma conversa sem pretensões com a professora Eni (me permitam a intimidade) em Cáceres/MT, em 1988, descobri que a questão da relação sujeito e linguagem é atravessada pela história, pois, segundo Orlandi (2015, p. 189), “para ser sujeito de, o indivíduo, afetado pelo simbólico, está sujeito à ideologia, ou seja, é interpelado pela ideologia, fazendo funcionar o imaginário que na liga a nossas condições reais de existência”.

Na constituição do sujeito, em sua forma histórica, temos a articulação entre língua e história: a língua que, na perspectiva discursiva, não é vista como um sistema fechado nele mesmo, mas sujeito a falhas, inscreve-se, com suas falhas, na história produzindo os sentidos. No mesmo processo em que temos, de um lado, a constituição dos sujeitos, temos, de outro, a dos sentidos. Com efeito, sujeitos e sentidos se constituem ao mesmo tempo. Mas a maneira como o próprio sujeito se constitui, pela ideologia, e os sentidos, pela inscrição da língua na história, não é transparente, nem para os próprios sujeitos nem para a sociedade. É a isto que chamamos materialidade do sujeito e dos sentidos.

Naquele momento, falou-me do Programa História das Ideias Linguísticas (HIL):

O Programa de História das Ideias Linguísticas formou-se a partir de conhecimento produzido em projetos desenvolvidos na década de 1980. Dentre estes tem papel particular ‘Discurso, Significação, Brasilidade’, projeto coletivo desenvolvido na Unicamp com o grupo de análise de discurso coordenado por

Eni Orlandi. Ele incluía, como uma de suas linhas de trabalho, a questão da **língua e da brasilidade** na qual se desenvolveram estudos sobre a história da língua portuguesa no Brasil na sua relação com as línguas indígenas assim como estudos sobre línguas de imigração [...] ²⁴ (grifo nosso).

A bem da verdade, não sei como terminei a dissertação na linha teórica que havia pensado. Entretanto, uma luz surgiu nessa conversa quando me indicou os trabalhos desenvolvidos pelo Interacionismo Linguístico proposto por Claudia Lemos que, na década de 80, propõe refletir sobre a aquisição da linguagem tomando o sistema linguístico estrutural na relação com a psicanálise e o discurso. Nessa reflexão que compreendi que a relação entre língua e seu ensino passava pelas políticas linguísticas e, nesse dia, foi-me apresentada a Profa. Mariza pelo trabalho de sua tese *História da alfabetização no Brasil: a constituição dos sentidos e dos sujeitos da escolarização*, 1998, sob a orientação da Profa. Eni Orlandi.

Para mim, um divisor de águas, pois descobri que precisava ajustar o leme para não percorrer caminhos que fortaleceriam o “já estabilizado”, dar continuidade a um funcionamento linguístico escolar afetado pela relação com história, a memória e a ideologia. A partir daí meu percurso de formação ganhou sentido porque passei a trabalhar com a História das Ideias Linguísticas pelo viés da Análise de Discurso. A pesquisa apontava que alfabetização no Brasil, tomada pela sua dimensão histórica tal como concebida pela Análise do Discurso francesa, me fez compreender o processo de constituição dos sentidos e do sujeito da escolarização no Brasil, muito atravessada pelo discurso religioso dos séculos XVI e XVII em relação ao discurso científico de diferentes áreas do conhecimento dos séculos XIX e XX, que produz a escrita dessa história.

Isto para dizer que muitas histórias se constituem discursivamente, “que se contam e são contadas em espaços de dúvidas, equívocos

24 Disponível em: <https://www2.iel.unicamp.br/webdocs/iel/hil//historico.html>. Acesso em: 19 nov. 2024.

e contradições entre as palavras e as coisas, no movimento e jogo das estruturas conceituais: um mundo da memória e do esquecimento, marcado para todo o sempre tanto pelo dito, como pelo não-dito e o já-dito em outro lugar, independentemente” (Silva, 1999, p. 349).

Portanto, pela Análise do Discurso e pela HIL compreendemos que as concepções introjetadas como verdades acerca dos sujeitos e dos sentidos são efeitos dos discursos estabelecidos pela relação da língua com a história e a ideologia, que estabilizam referentes e sentidos, como afirmado por Vieira da Silva.

Uma história que construiu, ao mesmo tempo, a visibilidade do ignorante-infiel (analfabeto) e a invisibilidade do instruído-fiel (alfabetizado), fundadas nos domínios da religião e da língua; a fragmentação e a dispersão de um objeto desde sempre dividido em busca de uma completude original (Silva, 1999, p. 350).

Foi por compreender que tais discursos produziram uma posição de sujeito em que o indivíduo é nomeado e nomeia-se em relação à ordem econômico-social e à ordem da linguagem que me permitiu compreender o que a autora denominou dois mundos distintos: “a do homem civilizado-europeu-cristão e a do índio-brasileiro selvagem” (Silva, 1988, p. 167), que no contexto brasileiro faria uma ruptura na compreensão de que os processos que alfou seja entre ‘vencedores e vencidos’.

Logo, compreender que a relação entre sujeito e língua no espaço escolar tem a ver com a da constituição dos sentidos sobre a leitura e a escrita em direção a uma estabilização da língua, dos sujeitos e dos sentidos, isto é, por uma literalidade que funciona ainda hoje como referência básica para o imaginário de ensino de língua portuguesa, fez-me romper com as teorias da cognição que tomam a relação sujeito língua como causa e efeito.

Pensar a relação do sujeito com a língua na escola a partir da concepção forma-sujeito histórica me fez compreender o papel e a necessidade da História das Ideias Linguísticas (HIL) que põe, de um lado,

“[...] o letrado capaz de re-conhecer o analfabeto e de fazer com que ele se reconheça como tal” (Silva, 1999, p. 352). Uma compreensão divisora de sentidos que me permitiu saber que além da história do saber sobre a língua, que a questão das relações de línguas é, sobretudo, uma questão política, uma questão ética.

Tratar da ética e das políticas linguísticas tem a ver com saber que as línguas não são homogêneas por se constituírem de regiões de sentidos cuja estabilidade é desigual e por re-conhecer que há uma relação língua/discurso que nos permite compreender que mesmo falando a mesma língua, falamos diferente uns dos outros. Esta é a razão pela qual podemos falar da política linguística, isto é, é por ser a relação com a língua uma relação política que podemos compreender diferenças no seu interior.

Portanto, a relação “língua/pensamento/mundo é indireta e bem mais complexa assim como também o é a relação entre a língua, os processos identitários e a nacionalidade” (Orlandi, 2004, p. 12). Nessa direção, filiei-me à seguinte causa: As políticas linguísticas como razões do Estado, das Instituições que colocam a questão da unidade como valor (princípio ético).

A minha reflexão pela complexa natureza das ciências da linguagem, tentando compreender o que impedia as crianças de serem autoras de textos significativos e terem por essa prática um grande apreço ao invés de repetirem palavras que nada significam, como tem sido as práticas de ensino de língua portuguesa nas escolas, me fez compreender a relação entre língua, ensino, instituições.

Nas margens do rio Araguaia encontrava-me com a 3ª margem, quando me dei conta das relações entre Língua, Instituições e Ensino. Foi a partir da compreensão da História das Ideias Linguísticas que compreendi que estas relações passam pelos instrumentos linguísticos, que estão na base da disciplinarização das ideias e dos sujeitos, enfim, que a política linguística coloniza sujeitos, sentidos, linguagem, mundo. O

conto “A terceira margem do rio” foi publicado no livro *Primeiras estórias*, de Guimarães Rosa, lançado em 1962. A narrativa breve é uma obra-prima que multiplica perguntas no leitor, cujo enredo gira em torno de um homem que abandona tudo para ir viver, sozinho, em uma canoa, no meio do rio. A semelhança, posso dizer que resolvi construir minha canoa e partir em busca de outras margens, a margem do não-óbvio, do não-dado, a margem que transcende o cotidiano e o rotineiro, ou seja, mais precisamente dos sentidos logicamente estabilizados. Uma viagem sem volta, posto que estas compreensões acima referidas me conduziram a uma mudança ontológica, tal como dito por Rosa ([1962] 2001, p. 80). “Só executava a invenção de se permanecer naqueles espaços do rio, de meio a meio, sempre dentro da canoa, para dele não saltar, nunca mais”.

Para essa homenagem, não poderia deixar de materializar o meu encontro com você às margens do Rio Araguaia, em Luciara/MT, que, em uma reescritura, foi meu encontro com a “3ª margem”, parafraseando Guimarães Rosa. Ressignifico nosso encontro com essa paráfrase para dimensionar a ruptura que ele produziu na minha forma de compreender o sujeito, a linguagem e o mundo. Foram as suas pesquisas, suas aulas, as conversas durante os eventos e nos botecos da vida que suas formulações preciosas fizeram com que eu pudesse propor, nos diversos estudos teórico-analíticos, releituras de objetos discursivos. A mudança para a posição teórica discursiva me possibilitou produzir conhecimentos no entrecruzamento de um ir-e-vir entre a História das Ideias Linguísticas e Análise do Discurso, olhando para uma descortinamento da compreensão que tinha das políticas de língua e de ensino nos mais diferentes espaços. E eu me ressignifiquei também.

Essa nova margem da qual nunca mais voltarei deixa-me compreender sobretudo as relações entre as conjunturas e os processos de subjetivação, pois a questão do sujeito e do sentido são centrais para a AD, pois o descentramento do sujeito questiona e nega a evidência do

sujeito único, idêntico a Si mesmo, consciente, origem e senhor de seu discurso e, conseqüentemente, do sentido unívoco e “natural” passível de ser comunicado de forma neutra e transparente.

A diferença entre pensar a língua estruturante desconsiderando aquilo que é dito “antes, em outro lugar, independentemente”, que compreende o sujeito identificável e responsável, funciona por contradição da forma-sujeito, livre em seu assujeitamento à história e ao inconsciente e coloca em jogo e movimento a identidade, fundadora da unidade (imaginária) do sujeito.

Logo, trata-se de compreender que foi sob uma determinada discursividade, isto é, por uma determinação linguístico-histórica que se construiu a ideia fundadora da unidade imaginária de sujeitos e sentidos, logo, de uma língua homogênea que é trabalhada pela instituição escolar, cujos efeitos é a produção de sujeitos escolarizados, mas não alfabetizados. Uma forma política de ensino que apaga a existência de outros tempos e espaços discursivos, cuja presença-ausência de um Outro que impõe uma “realidade” e um sentido diferentes dos pretendidos pelo sujeito identificável e responsável. Assim, foi pelos estudos desenvolvidos por Vieira da Silva que avançamos nas pesquisas e estudos sobre as práticas linguísticas para re-pensar conceitos básicos elaborados no desenvolvimento do processo de produção de conhecimentos.

Certamente, foram as ideias linguísticas de Eni Orlandi e Mariza Vieira da Silva, juntamente com uma rede de pesquisadores que a elas se somaram, que posso hoje discutir o desempenho linguístico dos escolarizados não mais olhando o sistema linguístico por ele mesmo, mas pelas relações intrínsecas que ele mantém com a sua exterioridade sócio-histórica e ideológica. É somente possível compreender que o ensino da língua se constitui como política pública se compreendermos as relações entre a linguística, a psicanálise e o materialismo histórico, que desconstróem determinados conceitos e produzem rupturas na forma como pensamos a relação língua-sujeito-escola.

A partir da minha escolha teórica, proponho-me a fazer algumas reflexões na condição de analista da linguagem, tomar a relação entre linguagem, ensino e as políticas linguísticas que estão na base da produção de sentidos e na constituição de sujeitos no ambiente escolar brasileiro, considerando as relações históricas do processo de colonização e a imposição de uma língua hegemônica, a língua portuguesa como língua nacional.

Através dos estudos desenvolvidos por Vieira da Silva, aborda-se a homogeneização dos sentidos e dos sujeitos como efeitos do trabalho da ideologia que funciona subjacente às práticas pedagógicas e seu impacto das políticas públicas de língua, dentre elas a BNCC, cujos sentidos funcionam na perpetuação de desigualdades sociais, por diferir brasileiro de brasileiro.

POLÍTICA LINGÜÍSTICA E ESCOLA

A relação intrínseca entre linguagem, ensino e sociedade é atravessada por uma complexa teia de relações socio-históricas e ideológicas que moldam a constituição dos sujeitos e a produção de sentidos. No contexto educacional brasileiro, essa dinâmica é profundamente tocada por políticas linguísticas que promovem a normatização da língua e, conseqüentemente, pelas suas práticas, atuam na formação de identidades dos sujeitos. Historicamente, as práticas educacionais de linguagem têm sido utilizadas como instrumentos para a colonização de sentidos e sujeitos, favorecendo a padronização de uma língua idealizada. Parafraseando Vieira da Silva (2021), digo que a Língua e o conhecimento que sobre ela se produz e a política de ensino estabelecem entre si relações fundamentais para a constituição do sujeito e a formação de uma sociedade.

Isto mostra como as políticas linguísticas estão na base da produção de sentidos e a constituição dos sujeitos na escola brasileira e como o discurso pedagógico produz, em condições materiais específicas, uma configuração própria e constrói espaços de memória que fazem funcionar o imaginário de sociedade, de sentidos e de sujeitos, de determinada maneira e apagam outras.

Ao tomar o *Colégio Caraça: a constituição do sujeito e a língua imaginária*, Vieira nos toca na singularidade do papel desses colégios na formação de uma elite pensante que passa necessariamente pela disciplinarização das ideias linguísticas fortemente marcada pelo modo como se constituem os instrumentos de ensino de língua.

Preciso destacar aqui meu encantamento por Saussure, base - condição para compreender o que falou Pêcheux, Orlandi, Aurox e Vieira da Silva, dentre outros. Discutir as implicações das construídas ideias sobre as políticas linguísticas foi determinante para compreender o papel da exterioridade linguística que tantos nos ensinou Pêcheux ao juntar o Materialismo Histórico, a Linguística e a Psicanálise. Segundo Leandro-Ferreira (2005, p. 70):

Para tratar do sujeito, já que falamos em trama, é preciso puxar também os fios da linguagem e da ideologia que se encontram imbricados na mesma urdidura. Esse ponto de entrelaçamento que forma nós comuns que se sustentam uns aos outros marca o terreno próprio da Análise de Discurso nos moldes em que foi concebida por filósofos, psicanalistas e linguistas.

Entretanto, quero ressaltar que a relação com a *Escola Francesa de Análise de Discurso*, a qual tem em Michel Pêcheux seu principal formulador, tem no Brasil e em diversos países, as marcas de Orlandi (2002), a expressão Escola Brasileira de Análise de Discurso, tal o aporte da reflexão própria e diferenciada produzida por analistas de discurso brasileiros.

Ao discutir a questão do sujeito que Pêcheux coloca para dentro do sistema linguístico saussureano, afirma Leandro-Ferreira:

[...] não dá para entrar nessa ‘morada do sujeito’, sem ser pela porta da linguagem, que ocupa o principal cômodo nos domínios da Psicanálise e desfruta também de um lugar nobre no território do discurso. Afinal, a suposição inicial em ambos os campos é a de que o sujeito não está dado, nem tampouco nasce ou se desenvolve, mas é construído. E para explicar o modo pelo qual o sujeito se constrói, é preciso trazê-lo para o campo do qual ele é efeito, isto é, o campo da linguagem.

[...]

Já o ponto de diferenciação ocorre com o conceito de **ideologia**, que chega pelo viés do materialismo histórico, nos moldes althusserianos, e recebe um lugar de destaque na área do discurso, sendo considerada indissociável do sujeito em um processo de constituição mútua (Leandro-Ferreira, 2005, p. 71, grifo da autora).

Ao se tomar a definição de sujeito, a autora acima referida nos auxilia a compreender que este não nasce pronto, como já explicitado pela AD. O sujeito nasce do assujeitamento simultâneo do indivíduo à três ordens e deixando em cada uma delas “*um furo*, como é próprio da estrutura de *um ser-em-falta*: o *furo da linguagem* representado pelo *equivoco*; o *furo da ideologia*, expresso pela *contradição*, e o *furo da Psicanálise*, manifestado pelo *inconsciente*” (Leandro-Ferreira, 2005, p. 71, grifo da autora). Decorre dessa compreensão a sua incompletude que afetará os principais conceitos da teoria, posto que é por essa falta que ele está sempre em constituição, tornando-se o lugar do possível “para o sujeito desejante e para o sujeito interpelado ideologicamente da Análise de Discurso” (Leandro-Ferreira, 2005, p. 73).

Observa-se que as pesquisas e reflexões sobre ensino, quando tomam a perspectiva discursiva, discutem raramente o *processo de produção* do discurso em sua importância na práxis ensino-aprendizagem da linguagem.

Nos últimos anos, ao se discutir a escolarização do português do Brasil, compreende-se, pelos estudos de Vieira da Silva, ainda em funcionamento uma memória pelo modo de tratar a desigualdade, a diferença, quando se abriu as portas para a chamada democratização do ensino, somada a uma ciência da linguagem, sustentada por um modelo teórico homogêneo, científico e neutro que estão na base da formulação das políticas públicas de Estado e dos programas, tanto nacionais quanto estaduais e municipais. Em decorrência disso, a linguística, ao adentrar a escola, mexe com relação professor e do aluno, tendo como um de seus efeitos principais sobre os docentes o

[...] de solapar sua autonomia intelectual, precarizar sua autoria, desresponsabilizando-os pelas suas atividades profissionais para, em movimentos paralelos, responsabilizá-los pelo fracasso escolar e pela má qualidade do ensino de forma cada vez mais frequente e acirrada (Silva, 2019, p. 7).

POLÍTICA LINGÜÍSTICA E A COLONIZAÇÃO DOS SENTIDOS

Desde o período colonial, a política linguística no Brasil tem sido caracterizada por esforços sistemáticos de homogeneização dos sentidos e pela construção de uma identidade nacional centrada em uma única língua oficial. Nessa direção, aponta que as práticas pedagógicas desenvolvidas em instituições educacionais evidenciam como o sistema educacional se tornou um espaço de produção de normatividades que moldam o sujeito por meio de uma língua imaginária. Esse processo faz parte de um projeto mais amplo de colonização cultural, no qual a língua é utilizada como instrumento de poder para subjugar e silenciar outras formas de expressão linguística e cultural, especialmente aquelas originárias de grupos marginalizados. Nessa relação equívoca entre língua/línguas, a questão da língua é uma questão do Estado, com suas políticas de invasão, de

absorção das diferenças e de sua anulação, que supõe antes de tudo que essas diferenças sejam reconhecidas (Gadet; Pêcheux, 1981).

As políticas linguísticas implementadas nas práticas escolares de língua portuguesa, enquanto língua oficial, desempenham um papel crucial no controle ideológico e na formação de uma unidade nacional imaginária. A gramatização, conforme discutida por Auroux (1992) e retomada por Vieira da Silva (1998), serviu para criar o imaginário de uma língua una e coesa, marginalizando a diversidade linguística muito presente no Brasil. Essa homogeneização de sentidos reforça pelo trabalho da ideologia uma política colonizadora de sujeitos e sentidos que persiste nas práticas pedagógicas atuais, como a adoção de manuais escolares que veiculam conhecimentos padronizados e desconsideram a pluralidade de vozes e línguas que constituem a realidade brasileira.

Para Schwarcz e Gomes (2018), continua funcionando

uma memória histórica estruturada pela escravidão nas práticas linguísticas e pedagógicas, em que o trabalho com a língua foi se apagando, diluído conteudisticamente em meio a outras linguagens, pedagogizando a língua em termos de x ou y, de forma que equívocos, lapsos, ambiguidades, incompletude, conflitos e contradições próprias de práticas sociais sempre divididas, fiquem significadas no interior de consensos, sem lugar para a diferença, para o outro, contribuindo para polarizações que movem a nossa sociedade no século XXI (Schwarcz; Gomes, 2018, p. 13).

Orlandi (2002) complementa essa discussão ao abordar a política de língua como uma prática de poder que visa consolidar uma única versão da língua como legítima, silenciando outras formas de expressão. Para a autora, a língua não é meramente um instrumento de comunicação neutro, mas uma prática social carregada de significados políticos e históricos. No contexto escolar, a imposição de uma língua única dentro de uma estrutura ideológica dominante impede o desenvolvimento pleno do sujeito, especialmente daqueles que não estão inseridos no padrão linguístico hegemônico.

RELAÇÃO ENTRE LÍNGUA, SUJEITO E ESCOLA

A compreensão da relação entre língua, sujeito e escola exige uma análise aprofundada das teorias que problematizam o funcionamento ideológico da linguagem. Ferdinand de Saussure (1916), ao conceber a língua como um sistema de signos, abriu caminho para a percepção de que o significado emerge das relações entre os signos e não apenas das palavras isoladas.

Foi através de um processo de didatização da língua, sob a ideologia da comunicação tomada como teoria da informação, isto é, a de *texto* e a de *linguagens*, juntamente com seus manuais de ensino, ou seja, sua instrumentalização disciplinarizante, que produziu, como efeito, o silenciamento, o apagamento do equívoco, de falha, de possibilidade de rupturas e transformações nas relações linguísticas e sociais, de compreensão da diferença sempre presente no outro.

Michel Pêcheux (1997) avançou nessa discussão ao propor que a língua é um dispositivo político pelo qual os sentidos são produzidos e as relações de poder são estabelecidas. Vieira da Silva e Orlandi destacaram a importância de considerar as condições de produção do discurso na análise do ensino de línguas, argumentando que a língua carrega as marcas da história e da ideologia, e, portanto, seu ensino parece dessa condição. O ensino tradicional de língua portuguesa, ao desconsiderar essas condições, faz perpetuar os mecanismos que produzem desigualdades, pois trata a língua como algo naturalizado e desvinculado de suas raízes socio-históricas. Isso resulta na marginalização de práticas linguísticas que não se alinham à norma padrão, reforçando estruturas de poder existentes. Segundo Silva (2021), uma sociedade em que o interesse e as demandas privadas prevalecem sobre as públicas, em que as diferenças se transformam em desigualdades e em discriminação, em que o outro não é reconhecido como sujeito, como alteridade.

Compreender o discurso pedagógico foi outra grande contribuição de Vieira da Silva, concebendo-o a partir das práticas linguísticas escolares enquanto políticas de línguas, que naturaliza sentidos e estereotipa sujeitos, produzindo evidências e consensos em determinadas direções de sentido, ou seja, produzindo efeitos ideológicos.

A política linguística brasileira, especialmente com a implementação de documentos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), reflete a tendência de, mais uma vez, disciplinarizar e uniformizar o ensino da língua. Vieira da Silva, ao analisar como essas políticas públicas operam no sentido de uniformizar o ensino da língua portuguesa, compreende-as como instrumento de controle ideológico que reforça a exclusão de sujeitos que não se encaixam no sujeito letrado e responsável. Esse movimento é visível tanto na reforma do Ensino Médio quanto nas políticas estabelecidas pelos manuais de ensino-livros didáticos que enfatizam, pela forma como são organizados, a padronização em detrimento da diversidade linguística e cultural do país.

Os efeitos das Políticas Públicas têm um impacto significativo tanto na forma de produção de sentidos quanto na forma como os sujeitos são constituídos a partir da normatização dos sentidos no ambiente escolar. A escola, como instituição central no processo de escolarização da língua, tornou-se um espaço de disputa de significados e identidades. Orlandi (2002) argumenta que, ao adotar uma língua oficial e um currículo padronizado, a escola contribui para a construção de uma unidade imaginária que apaga as línguas outras e interdita a alteridade. Essa unidade é, contudo, frágil, pois os sentidos são sempre múltiplos e contraditórios, e a tentativa de fixá-los em uma única interpretação acaba gerando resistências (Pêcheux, 1997).

No ambiente escolar, políticas como a BNCC e as reformas educacionais trabalham para consolidar essa unidade imaginária da língua, ignorando a pluralidade de falas e práticas linguísticas existentes. Vieira da Silva ressalta que o fracasso escolar, muitas vezes atribuído à incapacidade

dos estudantes de dominar a norma padrão, é, na verdade, um efeito de uma política linguística que desconsidera a exterioridade socio-histórica e as condições de produção dos discursos. Ao padronizar o ensino da língua portuguesa, o sistema educacional perpetua a exclusão daqueles que não se adequam à norma imposta, marginalizando suas formas de expressão e reafirmando a hierarquia entre os que dominam a língua oficial e os que são considerados “não letrados”.

Para Silva (1999, p. 350),

Os sentidos de e sobre a exclusão-inclusão – um par em que os sentidos se engendram em sua historicidade – em termos de limites e de fronteiras sempre em movimento, passam a circular, no Brasil, a partir dos anos de 1990, no âmbito de políticas públicas, criando condições para que o sujeito urbano escolarizado se individualize em relação ao Estado e suas instituições, de modo homogeneizante enquanto grupo social, e possa ser identificado, avaliado, controlado.

Essa política linguística reforça as relações de poder no espaço educacional. Como apontado por Orlandi (2002), a escola funciona como um espaço de reprodução de ideologias dominantes, onde a língua é ensinada como um código estável e neutro, quando, na realidade, é permeada por tensões políticas e históricas. A imposição de uma única forma de falar e escrever desconsidera as múltiplas realidades linguísticas presentes nas diferentes regiões e comunidades do país, gerando um ambiente de alienação para aqueles cujas formas de expressão são vistas como inadequadas ou inferiores.

Todavia, do que se fala quando se aborda a exclusão do sujeito dentro e fora da instituição escolar? Por tudo que relembramos até aqui, trata-se de uma memória cujos gestos de interpretação reforçam processos de individuação do sujeito escolarizado sob a forma de sujeito de deveres apenas. Não há um processo de ruptura com essa memória e formações imaginárias advindas da ideia de unidade e homogeneidade que produzem

sujeitos escolarizados que continuam excluídos pelo chamado “mal desempenho linguístico”.

É pelo discurso e suas relações com o interdiscurso que nas movediças formações discursivas que constituíram a colonização linguística brasileira até hoje presentes nas relações sociais tem, segundo Silva (2017), como elemento estruturante da construção dos referentes pobreza e exclusão, a Escravidão, pensada no interior da ideologia da colonização: a escravização dos indígenas e a dos africanos e a sua libertação.

Assim sendo, Vieira da Silva e Orlandi enfatizam que o ensino da língua não pode ser desvinculado das condições sociais e históricas, pois a língua carrega consigo a memória, a história e as relações de poder e, portanto, ensinar a língua sem considerar essas dimensões é ignorar a complexidade dos processos de significação.

Ao tratar a língua como uma estrutura autônoma, descontextualizada de suas relações com a exterioridade, e impor um único gesto de interpretação, isto é, apenas um sentido possível. Vieira da Silva (2015) observa que a abordagem tradicional desconsidera as condições sociais de vida dos estudantes e suas relações com a linguagem, contribuindo para um desempenho linguístico ruim dos estudantes, que é frequentemente avaliado a partir de critérios cognitivos: conhecimentos, habilidades e atitudes.

Ao finalizar essa singela homenagem, reitero que no barco que decide partir para uma viagem sem volta, possibilitaram-me os trabalhos de Mariza Vieira da Silva abrir espaços para compreender como se dá a relação entre língua/sujeito/história tanto na divisão do trabalho com a língua na escola quanto seus efeitos na divisão técnica e social do trabalho na sociedade, cujos efeitos recaem sobre a divisão dos sujeitos brasileiros, urbanos letrados e urbanos escolarizados, nos sujeitos de deveres e nos sujeitos de direitos. Efeitos tais que nos convocam para que nos furos,

nas falhas, resistamos e insistamos em nos mantermos acesos de alguma forma. Para Orlandi (2002, p. 25),

[...] a resistência do sujeito se dá na articulação dos mecanismos de interpelação/individuação e individuação/identificação. Trata-se de um gesto de linguagem por meio do qual o sujeito se inscreve nas regiões desestabilizadas das formações discursivas, em seus furos, onde um discurso é atravessado por outro, de tal modo que esse gesto rompe com as evidências que recaem sobre este sujeito enquanto indivíduo. Posicionando-se no discurso, ele recusa o lugar social que lhe é atribuído, fazendo falhar a forma de sua individua(liza)ção pelo Estado e deslocando-se em relação ao modo como é interpelado ideologicamente.

Isto posto, pela consideração das condições de produção que advêm da relação da língua com sua exterioridade, pode ser compreendida como fonte de resistência e transformação. Ao reconhecer a pluralidade dos sentidos e as condições ideológicas que moldam o uso da língua, é possível criar práticas pedagógicas mais inclusivas e plurais. A escola pode se tornar um espaço de emancipação, onde os estudantes são incentivados a refletir sobre as relações de poder que permeiam o uso da língua e a desafiar as normas impostas (Silva, 1998). Isso implica em valorizar e promover um ensino que reconheça e respeite as identidades culturais dos estudantes.

Repensar o ensino da língua portuguesa a partir de uma perspectiva crítica que considere as relações de poder e a constituição dos sujeitos no contexto escolar é essencial para transformar o papel da escola na sociedade. Compreender que as políticas linguísticas no Brasil, ao padronizarem o ensino da língua e desconsiderarem a pluralidade de vozes e contextos sociais, fazem perpetuar desigualdades, marginalizando os sujeitos que não se adequam à norma estabelecida. As contribuições de autores como Vieira da Silva e Orlandi evidenciam que a língua é um dispositivo ideológico que opera na construção de sentidos e na formação de sujeitos. Ao tratar a língua como algo desprovido de suas dimensões

históricas e políticas, o ensino tradicional reproduz desigualdades sociais, entretanto, ao incorporar os conceitos desenvolvidos pela teoria do discurso, é possível transformar a escola em um espaço de resistência e emancipação.

É imperativo repensar as práticas pedagógicas impostas pelas políticas públicas de ensino da língua portuguesa, nas quais se reconhecem os efeitos das condições de produção dos discursos sobre sujeitos capazes e incapazes. Como apontado por Orlandi (1999) e Vieira da Silva (2021), a língua não é um sistema estático e neutro, mas um espaço de disputas e significações, onde as relações de poder estão constantemente em jogo.

A adoção de uma abordagem diferenciada no ensino da língua permite que os estudantes reflitam sobre suas próprias práticas linguísticas e compreendam as relações históricas e ideológicas que moldam a linguagem. Essa perspectiva abre caminho para a construção de um ensino mais inclusivo e democrático, que valorize as múltiplas formas de sentido presentes na sociedade brasileira e contribua para a formação de sujeitos mais conscientes e engajados com as questões sociais e políticas que permeiam a linguagem.

Conclui-se, portanto, que repensar o ensino da língua portuguesa com base nas contribuições de teóricos como Pêcheux, Orlandi e Vieira da Silva é fundamental para promover uma educação que não apenas ensine a língua como um código técnico, mas que também revele suas dimensões sociais, históricas e políticas. Ao fazê-lo, a escola pode desempenhar um papel crucial na formação de sujeitos autônomos, cujos efeitos podem contribuir para diminuição das desigualdades no Brasil.

REFERÊNCIAS

AUROUX, S. **La révolution technologique de la grammatisation**. Liège: Mardaga, 1992.

AUROUX, S. Língua e hiperlíngua. **Línguas e Instrumentos Linguísticos**, Campinas, v. 1, n. 1, p. 17-30, 1998. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/lil/issue/view/1786>. Acesso em: 10 nov. 2024.

DI RENZO, A. M. **O repetível no processo de aquisição da escrita**: lugar de argumentação. 2000. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2000. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/192840>. Acesso em: 15 out. 2024.

GADET, F.; PÊCHEUX, M. **La langue introuvable**. Paris: Maspero, 1981.

LEANDRO-FERREIRA, M. C. Linguagem, ideologia e psicanálise. **Estudos da Língua(gem)**, Vitória da Conquista, n. 1, p. 69-75, jun. 2005. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/estudosdalinguagem/article/view/979>. Acesso em: 24 out. 2024.

LE MOS, C. T. G de. Interacionismo e aquisição da linguagem. **Delta**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 231-248, 1986. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/31271>. Acesso em: 20 out. 2024.

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. Campinas: Pontes, 1999.

ORLANDI, E. P. **Língua e conhecimento linguístico**: para uma História das Idéias no Brasil. São Paulo: Cortez, 2002.

ORLANDI, E. P. Histórico. **História das ideias linguísticas no Brasil**. Disponível em: <https://www2.iel.unicamp.br/webdocs/iel/hil//historico.html>. Acesso em: 19 nov. 2024.

ORLANDI, E. P. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 4. ed. Campinas: Pontes, 2004.

ORLANDI, E. P. Linguagem e educação social: a relação sujeito, indivíduo e pessoa. **Revista Rua**: revista do Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade, Campinas, v. 21, n. 2, p. 187–198, nov. 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8642454>. Acesso em: 8 nov. 2024.

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, F.; HAK, T. (org.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Editora Unicamp, 1997. p. 61-161.

ROSA, J. G. (1962). A terceira margem do rio. In: ROSA, J. G. **Primeiras estórias**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001. p. 79-85.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 1916.

SCHWARCZ, L.; GOMES, F. (org.). **Dicionário da escravidão e liberdade**: 50 textos críticos. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SCHWARCZ, L.; GOMES, F. Considerações sobre a escravidão. **Revista Cultural**: revista do Programa Avançado de Cultura Contemporânea, Rio de Janeiro, ano XIV, n. 1, n.p., 2019. Disponível em: <https://revistazcultural.pacc.ufrj.br/quem-somos>. Acesso em: 19 out. 2024.

SILVA, M. V. da. **História da alfabetização no Brasil**: a constituição de sentidos e do sujeito da escolarização. 1998. 267 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

SILVA, M. V. da. História da alfabetização no Brasil: a constituição de sentidos e do sujeito da escolarização. **Sínteses**, Campinas, v. 4, p. 347-356, 1999.

SILVA, M. V. da. Manuais escolares e saberes linguísticos: a disciplinarização das práticas pedagógicas. **BSEHL**, v. 11, p. 209-224, 2017. Disponível em: http://www.sehl.es/uploads/9/1/6/8/91680780/020_09_mariza_vieira.pdf. Acesso em: 24 out. 2024.

SILVA, M. V. Manuais escolares e saberes linguísticos. **BSEHL**, v. 11, p. 209-224, 2017. Disponível em: http://www.sehl.es/uploads/9/1/6/8/91680780/020_09. Acesso em: 8 nov. 2024.

SILVA, M. V. O sujeito escolarizado. **Revista Investigações**, Recife, v. 31, n. 2, p. 248-263, dez. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.51359/2175-294x.2018.238188>. Acesso em: 28 out. 2024.

SILVA, M. V. da. Análise de discurso: um percurso de leitura e de gestos de interpretação. **Línguas e Instrumentos Linguísticos**, Campinas, n. 44, p. 238-269, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/lil/article/download/8657816/21799/62688>. Acesso em: 24 out. 2024.

SILVA, M. V. da. As políticas de línguas no Brasil contemporâneo e as “lutas ideológicas de movimento”. **Policromias: Revista de Estudos do Discurso, Imagem e Som**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 3, p. 228-259, set./dez. 2021. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/policromias/article/view/49455/26978>. Acesso em: 20 out. 2024.

Liberdade é pouco. O que desejo ainda não tem nome.

(Clarice Lispector, *Perto do coração selvagem*, 1980)

**Medalhas, troféus,
os restos, os espaços
em branco...**



MARIZA, O DICIONÁRIO E MUITAS INQUIETAÇÕES

Suzy Lagazzi

*Nesse corredor, portas ao redor
Querem escolher, olha só
Uma porta só, uma porta certa
Uma porta só, tentam decidir a melhor*

*Qual é a melhor?
Não importa qual, não é tudo igual
Mas todas dão em algum lugar*

*E não tem que ser uma única
Todas servem pra sair ou para entrar
É melhor abrir pra ventilar
Esse corredor
[...]*

*(Portas, Arnaldo Antunes, Marisa Monte,
Eduardo de Carvalho, 2021)*

Mariza Vieira da Silva, um nome que admiro nos estudos da linguagem, uma amiga querida, dona de tantas boas histórias! Mariza sempre soube animar os encontros e os eventos com seus causos! Dona de uma trajetória de vida e trabalho densa e marcante, ouvi-la foi sempre garantia de muito aprendizado em meio a muitas risadas. Essa sua capacidade de ensinar trazendo o lúdico para se apropriar do sério é de um refinamento poucas vezes encontrado. Seus comentários, sempre argutos, ficam ressoando no deslize das palavras.

Tal qual sua xará aqui em epígrafe, Mariza sempre abriu muitas portas e ventilou corredores, canalizando novos ares para o ensino e a reflexão sobre a linguagem. Teoria e prática nunca se separaram nos tantos anos

em que Mariza se dedicou a discutir a língua portuguesa em belíssimos percursos de reflexão sobre o ensino da leitura e da escrita no Brasil, dando a conhecer tantos bastidores que determinaram os caminhos de circulação dessa língua decretada e legitimada como nacional, instituída como oficial.

A obra de Mariza é vasta e suas discussões transitam pela História das Ideias Linguísticas e pela Análise do Discurso, num entremeio que faz os dois campos se realçarem em uma interlocução bonita e sensível. Em meio a essa interlocução, escolho, para homenagear Mariza, um texto que me encanta e que sempre esteve presente em minhas aulas de História das Ideias Linguísticas: *O dicionário e o processo de identificação do sujeito-analfabeto* (Silva, 1996).

Foram muitas as vezes em que abri esse capítulo para retomar as palavras de Mariza em recortes que eu julgava imprescindíveis de serem discutidos com os alunos. Foram muitos os *slides* que trouxeram sua reflexão e abrilhantaram minhas aulas. Apresentar o dicionário como um “instrumento de gramatização” (Auroux, 1992, p. 65) pela discussão do sujeito-analfabeto é de uma sensibilidade que entranha o social na língua, que mostra a história na dança de diferentes versões.

Ser capaz de colocar em questão o dicionário, esse instrumento poderoso e tão respeitado quando a questão é a ortografia e a adequação dos sentidos, relativizar o uso sempre tão restrito e mecânico que a norma culta nos impôs e naturalizou desse instrumento, começar a desconfiar de que a língua pode muito mais do que o ensino normativo nos mostra são alguns dos efeitos importantes que o texto de Mariza produz.

O dicionário e o processo de identificação do sujeito-analfabeto é um texto de referência para os leitores da História das Ideias Linguística e da Análise do Discurso; um texto necessário para os professores da área da linguagem; um texto que captura os alunos por seu refinamento e pelo inusitado que vai trazendo novos desdobramentos e nos fazendo descobrir

o dicionário como um instrumento potente e interessante quando exposto a uma leitura discursiva, muito diferente do que sempre o consideramos. Para as Letras e para todas as pessoas que se interessam pela linguagem em seu funcionamento, o texto de Mariza é uma possibilidade ímpar de inteligência e prazer para a compreensão dos processos envolvidos na análise do quarteto analfabeto, analfabetismo, alfabetizado e alfabetização.

A partir do enunciado definidor “analfabeto é a pessoa que não saber ler nem escrever”, tomado da edição de 1890 do *Dicionário da língua portuguesa*, de Antonio de Moraes Silva, Mariza vai tecendo sua reflexão e nos conduzindo por um caminho extremamente sagaz. Ela ressalta que esse enunciado definidor determina a discursividade que vai circular sobre a alfabetização e seu sujeito desde sua publicação, legitimando o que, até hoje, todos sabem e devem saber sobre o analfabeto. É o óbvio, tomando a cena e impedindo qualquer dúvida. O que é um analfabeto? Ora, a pessoa que não sabe ler nem escrever. Simples e ponto. Uma definição que se mantém há mais de um século!

No entanto, segue Mariza, o óbvio, simples e ponto é uma versão construída na história do próprio dicionário de Moraes, e, como toda versão, remete a outras. Na edição de 1823 do dicionário de Moraes, lemos que o analfabeto é o “ignorante até das Lettras do a,b,c”, e, na edição de 1858, temos que o analfabeto é “o idiota, ignorante de letras, que não sabe nem o a,b,c”.

“Vamos nos dando conta de outros sentidos possíveis de uma história de leitura e da escrita, que se lê e se escreve em diferentes compassos”, nos diz Mariza (Silva, 1996, p. 152). Sim, a leitura e a escrita são processos que, na história, nos falam do modo de organização de nossa sociedade em suas lutas e tropeços, em seus silêncios e coerções. Saber ler e escrever é muito mais que um aprendizado e Mariza sabe, na beleza de seu trabalho com os sentidos, nos dizer isso.

O Brasil do final do século XIX vive a implantação da República, um regime fundado no Direito, como nos lembra Mariza, “no qual os governantes são eleitos por homens livres e iguais através do sufrágio universal” (Silva, 1996, p. 152). Precisávamos, portanto, de uma Nação com uma identidade una e indivisa, ressalta Mariza: “E nada mais importante que uma nação una e indivisa na e pela língua, o que permite o estabelecimento de uma comunicação transparente e unívoca em que as diferenças sociais, raciais e linguísticas se diluem e apagam” (Silva, 1996, p. 152). Retomando Sodré ([1938]1964), Mariza vai trazer uma pontuação muito importante sobre a leitura e a escrita no Brasil República: “quando [...] houve a possibilidade de extensão do ensino a outros segmentos da sociedade, que não só aos filhos de proprietários de terra, *o saber, a escrita* passam a ser um critério de seleção, classificação e identificação” (Silva, 1996, p. 152, grifo da autora).

Importante perguntar: qual o lugar do analfabeto numa nação em que a escrita se torna, cada vez mais, um argumento político?

E nessa terra em que o Direito passa a buscar as mesmas oportunidades para todos, sem se perguntar quais as condições de cada um de se lançar a essas oportunidades, “ignorar até as letras do a,b,c”, “não saber nem o a,b,c” marcam uma condição muito pouco favorável a não deixar passar as oportunidades. Mariza nos diz: “Estas construções despertam o interesse pela presença de um *até* e de um *nem*: palavras ardilosas que fazem as coisas e os sentidos começarem a se remexer, convocando a exterioridade e a alteridade para o interior do enunciado [...]” (Silva, 1996, p. 152-153, grifo da autora).

Até a sétima edição do dicionário de Moraes, em 1878, o ‘até’ e o ‘nem’ se mantêm nos enunciados definidores, sendo apagados na edição de 1890, pontua a autora. Diremos que a edição de 1890 dá um salto em direção a uma definição melhor? Diremos que as definições anteriores são muito agressivas? Será a definição de 1890 menos agressiva, afinal ela

apenas atesta, no sujeito, a falta da leitura e da escrita... *Apenas...* Como nos diz Mariza, essas palavras ardilosas remexem os sentidos e convocam a alteridade.

E nesse remexer, Mariza formula perguntas discursivamente consequentes: “Quem enuncia [esses enunciados definidores]? De que lugar social é produzido esse julgamento? Como compreender este funcionamento discursivo que ajuda a construir a literalidade, *o sentido que ficou?*” (Silva, 1996, p. 153, grifo da autora).

Mariza nos fala do dicionário como “um espaço-tempo de linguagem fascinante e escorregadio [...] um mundo em que a certeza e a completude se diluem no achar-e-perder dos elos de suas cadeias ilusoriamente objetivas e seguras” (Silva, 1996, p. 153). Nessa leitura em que as definições se movimentam, “compreender como se produz pelo e no funcionamento discursivo do enunciado dicionarizado os sentidos e a posição de sujeito da alfabetização, da escola de ler e escrever no Brasil, em sua travessia histórica” (Silva, 1996, p. 153) é o que Mariza nos propõe.

O dicionário enquanto lugar da completude, da certeza, da exaustividade, do dizível, que pretende dizer algo de tudo e tudo de cada algo, que pressupõe uma relação termo-a-termo entre linguagem-mundo e naturaliza a relação palavra-coisa, pareceu-me um lugar discursivo importante em uma sociedade letrada, como a nossa, para seguir e analisar o perpétuo desdobramento das palavras, no movimento social e histórico do sentido que produz os sujeitos em seus processos de reconhecimento e de identificação (Silva, 1996, p. 153).

Em seu efeito de unicidade e literalidade, de objetividade, transparência e universalidade, o dicionário nos demanda discursivamente, num contínuo de “palavra-puxa-palavra”, “significante-puxa-significante”, para retomar Mariza em seu dizer tão acertado (Silva, 1996, p. 154), num jogo de “mostrar-esconder a presença da alteridade, da memória, da história”, continua a autora.

No campo de saber da leitura e da escrita, em que o analfabeto é aquele que “ignora”, que “não sabe”, a ignorância não é o vazio, elucida Mariza, mas a presença de um desconhecimento específico, a escrita alfabética, e o analfabeto é a “fonte e origem” da falta desse conhecimento, o que se coloca como incapacidade (Silva, 1996, p. 154). E o “até” e o “nem”, continua ela, nos dizem que o analfabeto ignora também outras coisas, o que constrói uma série de tudo o que é ignorado e que deveria ser sabido para o analfabeto chegar ao sujeito do conhecimento, um sujeito da escrita alfabética.

Buscando ampliar a compreensão sobre o processo de identificação do sujeito analfabeto, Mariza vai aos verbetes ‘alfabetização’, que aparece na 10ª edição do Moraes, de 1949, e ao verbete ‘analfabetismo’. A autora faz uma provocação aguda: já que “o acto ou efeito de alfabetizar”, que define a alfabetização, não abrangeu grande parte da população brasileira, seria de se esperar um termo que indicasse “o ato ou efeito de *não* alfabetizar” (Silva, 1996, p. 155, grifo da autora). No entanto, o que o dicionário nos apresenta é o verbete analfabetismo, definido como “desconhecimento do alfabeto; falta de instrução primária; estado ou carácter do que é analfabeto” (Silva, 1996, p. 155). Entre “o ato ou efeito de alfabetizar” e “o desconhecimento do alfabeto”, o abismo é enorme e a responsabilização sobre o indivíduo que não sabe é descabida. Como ressalta Mariza, há uma assimetria entre a *ação* de alfabetizar e o *estado* ou *caráter* de desconhecimento. Em termos de política educacional, estamos falando de alfabetizar e de não alfabetizar, ou, ainda melhor, estamos falando de quem não foi, de quem não é alfabetizado. No entanto, o analfabeto fica como aquele que não se instruiu, que não estudou, como se isso fosse uma questão de vontade.

E para além dessa responsabilização descabida que o modo de produção capitalista reafirma todo o tempo e a colonização foi mestre em executar na divisão social cruelmente radicalizada pela escravidão, Mariza, no refinamento da sua reflexão, chama a atenção para o lugar da escola no processo de alfabetização: “Não se vai à escola só para aprender o

que não se sabe [...], para se ensinar-aprender a usar uma técnica cultural – a escrita alfabética – mas, também, para [...] mudar um estado, uma condição” (Silva, 1996, p. 156), mudar a condição de analfabeto. Essa é uma questão social muito aguda e essa condição foi tão naturalizada, que continua sendo reafirmada nas definições atuais dos dicionários. Mariza atesta que, no *Novo dicionário Aurélio*, em sua 14ª impressão, lemos: “analfabeto de pai e mãe”, “indivíduo rigorosamente analfabeto” (Silva, 1996, p. 156). São enunciados que radicalizam o olhar sobre o analfabeto e dizem do lugar social a ele destinado.

Perguntando quem é o *outro* em quem o analfabeto deve se transformar para sair da sua condição, Mariza apresenta o verbete ‘alfabetizado’, que também aparece na 10ª edição do Moraes, de 1949: aquele “que aprendeu o alfabeto e os primeiros rudimentos de leitura e escrita; que recebeu instrução primária” (Silva, 1996, p. 156). A autora ressalta que, no dicionário, “as relações enunciativas” se dão “a partir do analfabeto, do negativo, do que não-é, pois o indivíduo já nasce analfabeto, uma posição historicamente construída” (Silva, 1996, p. 156), e só sai dessa condição ao aprender o alfabeto e ser iniciado na leitura e na escrita. Assim, esclarece Mariza, o sujeito da escolarização está marcado por uma divisão invisível, determinada pela falta como condição primeira, que se entrelaça com a divisão econômica, visível, que marca o “acesso aos bens e serviços distribuídos pelo Estado” (Silva, 1996, p. 156). Uma questão linguística e política, pontua a autora.

O analfabeto vai se opor ao alfabetizado, e o analfabetismo vai se opor à alfabetização. “Dicotomias não só hierarquizadas, mas contraditórias, formadas por termos de natureza distinta” (Silva, 1996, p. 156), como bem marcou Mariza em sua análise. “Ao me tornar alfabetizado devo aprender o alfabeto como também mudar o caráter, preenchendo a falta e eliminando, ‘erradicando’ o analfabetismo” (Silva, 1996, p. 156, grifo da autora), sintetiza a autora. Mariza aborda com propriedade uma questão político-educacional

gravíssima, uma questão social contundente, e vai dando visibilidade para naturalizações que permitem à nossa sociedade ir contornando um problema que precisa ser tratado com muita responsabilidade social.

E para fechar com chave de ouro sua reflexão, Mariza aborda o funcionamento sintático do enunciado definidor, fazendo retornar o “até” e o “nem” nas definições do analfabeto, confrontando-as com outras duas definições menos marcadas, em uma sequência cronológica que poderia ser avaliada como indo da barbárie à civilização, ou quase:

O ignorante até das Letras do a,b,c.

O idiota, ignorante de letras, que não sabe nem o a,b,c.

Que não conhece as letras, que não sabe ler nem escrever.

Pessoa que não conhece o alfabeto, que não saber ler nem escrever.

Colocando o óbvio sempre em suspenso com seu refinamento analítico impecável, Mariza chama a atenção para o termo ‘pessoa’, usado, segundo a 9ª edição do Moraes, para “homogeneizar diferenças e absorver especificidades, para conferir universalidade, generalidade, neutralidade ao referente, de forma a construir a literalidade, contendo a dispersão do sentido e do sujeito” (Silva, 1996, p. 160). “Mas há pessoas e pessoas [...]”, ressalva Mariza (Silva, 1996, p. 160), tomando o próprio Moraes, que apresenta, em sua definição, a seguinte observação: “Há pessoas e pessoas, isto é, há grande diferença de uma pessoa para outra; nem todos são o mesmo”. Portanto, a relativa ‘que não conhece o alfabeto, que não saber ler nem escrever’ vai “determinar, no conjunto da sociedade brasileira, os indivíduos a serem identificados, a serem reconhecidos e a se reconhecerem como analfabetos”, que, no “jogo de ser o que o outro não é”, remete para a existência dos sujeitos alfabetizados. “A representação que o analfabeto tem de si é dada pelo alfabetizado, por aquilo que ele não tem – a escrita alfabética – e por aquilo que ele não é – leitor e escritor” (Silva, 1996, p. 160). Uma representação sem qualquer indulgência.

Um jogo entre a cultura oral e a cultura escrita, numa sociedade letrada, ou seja, um jogo em que só ganha quem se insere dentro das letras. Na verdade, um jogo que só joga quem se insere dentro das letras. O analfabeto está barrado, desde o princípio. Mariza observa: “Neste caso, a produção do conhecimento linguístico – dicionários, gramáticas – jogou e joga uma cartada decisiva no processo de identificação do sujeito da escolarização” (Silva, 1996, p. 160). Embora os indivíduos estejam inscritos num “sistema de diferenças linguístico-sociais” (Silva, 1996, p. 160), os dicionários e gramáticas, ao tentarem dar conta dos conflitos e contradições, acabam apagando e diluindo essas diferenças.

Produzem-se posições enunciativas para um sujeito pressuposto como autônomo e livre decidir o que já está desde sempre regrado e regulado pelas instituições e convenções, que também são parte deste processo de produção do conhecimento. Apaga-se, portanto, o fato de que essas posições resultam de relações de forças em que hegemonias se impõem. E esquece-se, ainda, que essas relações entre o sujeito e o objeto também têm sua historicidade (Silva, 1996, p. 161).

Finalizando suas considerações sobre o par dicotômico analfabeto/alfabetizado, Mariza pontua uma contradição interessante: há um já-dito do analfabeto que

afeta [...] e divide também o sujeito e o sentido do alfabetizado, inscrito na memória como condição de possibilidade de funcionamento da estrutura da escolarização no Brasil, que tem o sujeito que sabe e o sujeito que não sabe sempre presentes no mesmo indivíduo (Silva, 1996, p. 161).

Essa pode ser uma divisão produtiva, que convida ao conhecimento, mas pode ser uma divisão negativa, que hierarquiza o saber e aparta quem sabe de quem não sabe...

Vemos que são muitas as nuances. Mariza conclui sua bela análise, dizendo que “neste jogo de determinação-indeterminação produz-se o referente, enquanto objeto imaginário, bem como o efeito de estabilidade deste referente, o que nos faz crer na objetividade da linguagem” (Silva, 1996, p. 161). Ficam de fora dessa estabilidade e objetividade imaginárias

as derivas, as brechas, que, no entanto, permanecem, haja visto este estudo maravilhoso, que nos ensina a usar o dicionário como um objeto discursivo, em que a língua e a história trabalham no enlace da equivocidade. Projetado para o silenciamento “das ambiguidades e multiplicidades de sentidos, da angústia de estar a deriva, sem garantias para um reconhecimento certo e seguro de nós e dos outros, para a gestão da vida e da sociedade”, como pontua Mariza (Silva, 1996, p. 161), o dicionário, no entanto, nos apresenta a língua resistindo, na mistura do mundo, como nos diz Guimarães Rosa, na epígrafe que Mariza escolheu para iniciar seu texto:

eu careço de que o bom seja bom e o ruim ruim, que dum lado esteja o preto e do outro o branco, que o feio fique bem apartado do bonito e a alegria longe da tristeza! Quero os todos pastos demarcados... Como é que posso com este mundo! A vida é ingrata no macio de si; mas transtraz a esperança mesmo no meio do fel do desespero. Ao que, este mundo é muito misturado...

(Guimarães Rosa, *Grande sertão: veredas*, 1956)

REFERÊNCIAS

AUROUX, S. **A revolução tecnológica da gramatização**. Campinas: Editora Unicamp, 1992.

GUIMARÃES ROSA, J. **Grande sertão: veredas**. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1956.

PORTAS. Compositores: Arnaldo Antunes, Marisa Monte, Eduardo de Carvalho. Intérprete: Marisa Monte. Rio de Janeiro: Sony Music, 2021.

SILVA, M. V. O dicionário e o processo de identificação do sujeito. *In*: GUIMARÃES, E.; ORLANDI, E. (org.). **Língua e cidadania: o português no Brasil**. Campinas: Pontes, 1996. p. 151-162.

SODRÉ, N. W. (1938). **História da literatura brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1964.

DICIONÁRIOS NA HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

José Horta Nunes

Gostaria de agradecer às organizadoras pelo convite para participar desta homenagem a Mariza Vieira da Silva, querida colega e amiga, com quem aprendi um outro modo de significar a escola, atuando na Análise de Discurso e na História das Ideias Linguísticas, compartilhando também o gosto pelas análises de dicionários. Mas Mariza Vieira apresenta um percurso singular, pois ao ingressar na Pós-Graduação em Linguística, trazia uma ampla experiência pedagógica e de atuação em políticas educacionais em órgãos governamentais, o que teve efeitos em seus trabalhos acadêmicos. Em minha participação, proponho comentar algumas de suas análises, conjugando dicionários na relação com outras textualidades, ligadas ao que ela nomeia *História da Alfabetização no Brasil*.

Em um período em que a Análise de Discurso ganhava contornos específicos no Brasil, no final dos anos 80, circulavam questões como as da leitura de arquivo, a memória discursiva, a heterogeneidade, os processos de subjetivação, os discursos políticos, pedagógicos, religiosos, jurídicos. Com foco nas especificidades do espaço brasileiro, encontram-se igualmente estudos sobre discursos fundadores, identidades nacionais, histórias da leitura e dos leitores, estudos da língua fluida e imaginária, autoria na escola, análises de situações cotidianas, estudos do cidadão e da cidade, do urbano e do rural. E havia ainda questões de História das Ideias Linguísticas (multilinguismo, língua nacional, teorias linguísticas, gramáticas, dicionários, manuais, programas de ensino, normatizações etc.).

Diante de tal horizonte, Mariza Vieira lança uma questão inusitada: a da *alfabetização*, ou melhor, *alfabetização/analfabetização*, desembocando em uma História da Alfabetização no Brasil. As análises de verbetes de dicionários surgem em meio a essas finalidades mais amplas, mostrando-se pertinentes para a constituição de *corpora* e a compreensão das relações entre língua, escola e sujeito. Retomando algumas leituras de textos de nossa homenageada, me chamou a atenção uma distinção que ela faz entre “trabalhos exploratórios” e “análises de domínios de saber”, em seu livro *História da alfabetização no Brasil* (Silva, 2015). São considerações teóricas e metodológicas que se desdobram a cada passo, com ênfase para questões de análise e de constituição do *corpus*. Partiremos então dessa distinção para refletir sobre as análises dos discursos lexicográficos.

TRABALHOS EXPLORATÓRIOS E ANÁLISES DE DOMÍNIOS DE SABER

Ao apresentar e discutir a constituição do *corpus* de análise, em sua *História da alfabetização no Brasil* (Silva, 2015), Mariza Vieira distingue os “trabalhos exploratórios” (análises de constituições do Brasil e de dicionários de língua portuguesa) das “análises do *corpus*” (textos acadêmicos-científicos dos séculos XIX e XX e de missionários e viajantes nos séculos XV e XVII). Essas duas direções de pesquisa se relacionam para delimitação do *tema* e em seguida do *trajeto temático*. Vejamos primeiramente como a autora concebe os *trabalhos exploratórios*:

Esses trabalhos exploratórios nos levaram – nos obrigaram mesmo – a buscar respostas para questões postas pelo funcionamento discursivo de determinados enunciados historicamente datados, que foram direcionando a delimitação do tema, ou melhor, a construção de um trajeto temático, rumo a uma ressignificação do que seja a alfabetização e sua história em um país marcado pela heterogeneidade linguística e pela desigualdade social, considerando como elementos essenciais dessa história o sujeito e a língua (Silva, 2015, p. 42).

Segundo a autora, com a análise dos verbetes lexicográficos, surgiram questões que levaram a uma “ressignificação da história da alfabetização”. Em diversas ocasiões, há retomadas da montagem do *corpus*, marcando os percursos de arquivo para tratar de uma história da alfabetização:

Mas como trabalhar essa história da perspectiva discursiva. O campo era muito pouco explorado em termos de estudos e pesquisas, e os acervos e arquivos, raros, fragmentados e dispersos. Alguns trabalhos exploratórios nos permitiram tomar algumas decisões iniciais quanto à constituição do *corpus*, um ponto crucial para a análise de discurso, fundada nos trabalhos de Michel Pêcheux e de Eni Orlandi, que adotamos como dispositivo teórico de leitura e interpretação de arquivos. Dizemos decisões iniciais quanto à constituição do *corpus* em todo o decorrer da análise, uma vez que o gesto de descrever e interpretar a materialidade do processo discursivo ia abrindo novas possibilidades e necessidades. E nesse ir e vir entre a teoria e os materiais de análise, sabendo que não há transparência na história, na língua e no sujeito, porque eles têm materialidade, é que pudemos ir formulando questões que nos permitiram passar de um tema para um objeto de estudo, ou seja, construir um objeto discursivo em que o simbólico e o político se articulam. Embora o sentido não seja conteúdo, é algo a conquistar com o trabalho teórico e metodológico rigoroso (Silva, 2015, p. 25-26, grifo da autora).

Nota-se aí uma tomada de posição que leva em conta o “dispositivo teórico de leitura e interpretação de arquivo”, com base em E. Orlandi (1999) e M. Pêcheux (1994). Vale retomar que, conforme E. Orlandi, o *dispositivo analítico* decorre de questões colocadas pelo analista que, diante do dispositivo teórico (o conjunto de conceitos da Análise de Discurso), mobiliza e trabalha os conceitos selecionados, levantando questões, constituindo os recortes de análise e realizando a montagem do *corpus* (Orlandi, 1999, p. 59-92). Voltando aos procedimentos, Mariza Vieira se apresenta como uma das autoras das “histórias”, no plural. Assim, depois de falar de “uma história de histórias que foram se escrevendo ao longo de cinco séculos no Brasil”, ela se coloca como analista na história, apontando circunstâncias em que foram surgindo questões de análise, por vezes embrionárias, outras vezes com retomadas ou mudanças de direção. Nessa narrativa

autoral, são apontadas tendências que atravessam décadas, mas também um cotidiano de atuação, em que, além dos rituais de cada posição de trabalho, surgem muitas dúvidas, equívocos, contradições:

Esta é também a história de histórias que foram se escrevendo ao longo de minha vida, em espaços de produção de linguagem e de um saber sobre a língua portuguesa: também espaços de dúvidas, equívocos e contradições. Aí, vou datando, para efeitos de formulação de questões, de construção de um objeto de estudo, encontros específicos com a língua e a escrita, embora sejam encontros já começados em outros tempos, lugares e circunstâncias, com outros nomes e sentidos, e com os quais já estava desde sempre comprometida com, pelas e nas palavras. Situações que, mesmo sem muita clareza, inicialmente criaram condições para sedimentar as opções teóricas deste trabalho e clarificar o que viria a ser o núcleo de trabalhos futuros: a articulação entre linguagem, educação e sociedade, ou, mais especificamente, língua, escola e sujeito (Silva, 2015, p. 33-34).

Dentre as situações que Mariza Vieira relata nos anos 1970 estão: a experiência como professora de 1º e 2º graus; o “encontro-confronto entre a prática e a teoria” em um curso de Mestrado em Linguística, em um momento em que “as teorias dominantes – ciência oficial – de então me diziam, contudo, que era necessário postergar a política e o social para falar do lugar da seriedade e da neutralidade” (Silva, 2015, p. 34). Outro encontro narrado foi com aulas de redação para alunos adultos, com escolaridade média e superior. Dessa experiência ficou a “memória” de uma tensão entre o sistema formal e os limites da liberdade. No final dos anos 1970, trabalhou no Ministério de Educação e do Desporto (MEC) e depois no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), “produzindo textos, analisando projetos, prestando assessorias”. E as questões se revelavam em meio a essas relações de poder: “Era preciso encontrar um dispositivo de interpretação da realidade para reformular os compromissos, para não ser engolida pela burocracia, seja pela ingenuidade, seja pela rebeldia gratuita” (Silva, 2015, p. 36). Diante disso, em meio a projetos e pesquisas, surgem discursos sobre a alfabetização:

Por longos anos, trabalhei com projetos de política e de pesquisa nas áreas de alfabetização, ensino de língua portuguesa e livros didáticos, podendo observar as alianças (constantes) e os confrontos (nem tão constantes) entre a política, a ciência e o direito nos discursos oficiais. Vi também como proliferaram nas últimas décadas do século XX, os discursos ‘sobre’ a alfabetização, criando um espaço de produção de linguagem em que, quase sempre, repetiam-se diagnósticos e propostas de solução (Silva, 2015, p. 37).

É em meio a tais práticas educacionais, institucionais e políticas, que se desenham os contornos das questões de análise, até se chegar à proposta de uma história da *alfabetização*. Mas os questionamentos não param por aí. Eles se deslocam para o interior do dispositivo analítico e continuam a demandar, a cada passo, reformulações e novos percursos: “precisamos saber do que estávamos falando quando falamos em ‘história’, ‘alfabetização’ e ‘Brasil’”. A narrativa histórica volta-se então para um trabalho de arquivo, tendo em vista inventariar a produção acadêmica e científica sobre a alfabetização. Mas os resultados foram escassos, o que levou a autora a questionar o “fracasso das políticas de alfabetização”, as “relações entre Estado e Ciência” e a noção de “interdisciplinaridade”. Havia também uma “fragmentação do objeto” e uma “diversidade” de temas como: “proposta didática”, “prontidão”, “dificuldades de aprendizado”, “concepção de alfabetização”, “determinantes de resultados”, “método”, “sistema fonológico/sistema ortográfico”, “cartilhas”, “formação do alfabetizador”, dentre outros. E havia desdobramentos do objeto por diferentes áreas de conhecimento: “psicologia”, “pedagogia”, “pedagogia”, “linguística”, “psicolinguística”, “sociolinguística”, “sociologia”, “literatura”, “educação artística”, “interdisciplinaridade” (Silva, 2015, p. 40-41).

Entram em cena, então, as propostas dos trabalhos exploratórios com base na “dimensão histórico-discursiva”, sobre relatos de viajantes e missionários dos séculos XVI e XVII, textos das constituições brasileiras e verbetes de dicionários dos séculos XIX e XX. Torna-se pertinente “buscar respostas para questões postas pelo funcionamento de determinados

enunciados historicamente datados, que foram direcionando a delimitação do tema, ou melhor, a construção de um trajeto temático, rumo a uma ressignificação do que seja a alfabetização e sua história” (Silva, 2015, p. 42).

ANÁLISES DE VERBETES EM AURÉLIO E MORAIS

Como vimos, os trabalhos exploratórios trouxeram questões específicas baseadas na abordagem discursiva (discurso e enunciação na história; construção de trajetos temáticos; história, sujeito e língua). Com isso, as questões de análises tornam-se mais específicas, incluindo-se certas marcas do funcionamento linguístico-discursivo e distinguindo-se etapas de análises de acordo com determinados recortes de análise:

As principais questões postas pelos trabalhos exploratórios foram: I – a presença-ausência dos termos das dicotomias ‘analfabetismo-alfabetização’ e ‘analfabeto-alfabetizado’; II – a *assimetria* entre os termos desses mesmos pares, e III – a presença de um ‘até’ referido a ‘analfabeto’, mobilizador de um resto fundamental, constitutivo. Questões que apontavam para um trabalho com contradições e não com oposições, e que foram se afirmando como sítios de significação (Orlandi, 1996) de todo o processo de análise e compreensão aqui desenvolvido (Silva, 2015, p. 42).

No primeiro caso, o da presença ou ausência dos termos das dicotomias “analfabetismo-alfabetização”, Mariza Vieira traz resultados de uma análise da primeira Constituição Republicana, no Capítulo referente às “Qualidades do Cidadão Brasileiro”. Nesse texto, aparece somente o resultado negativo do alfabetismo, com os termos “analfabeto” e “analfabetismo”:

A Carta Magna da República nomeava e identificava o sujeito do analfabetismo, designava o resultado negativo da alfabetização, sobre a qual nada se falava. Surgia, assim, o discurso jurídico, a figura do analfabeto como um objeto, um dado da percepção, uma grande evidência social a partir da qual os discursos e as práticas poderiam se organizar nesses novos tempos republicanos marcados pelo positivismo (Silva, 2015, p. 43).

Ressalte-se que os sentidos negativos ligados ao “analfabeto” se apresentam no interior do discurso sobre o “cidadão”, de modo que os sentidos jurídicos se projetam sobre um sujeito que “falha” diante do sujeito jurídico idealizado nos tempos de um cientificismo positivista. Nesse caso, prevalece então apenas um dos termos dicotômicos.

No segundo caso, o da *assimetria* entre os termos, a autora traz para análise os verbetes *alfabetização* e *analfabetismo*, extraídos do Dicionário Aurélio (1975). Tratando o dicionário como um objeto histórico (Auroux, 1992) e discursivo (Orlandi, 2002), são analisados os “enunciados definidores”, considerando a estruturação sintática e o jogo entre a determinação e indeterminação. Observemos os dois verbetes selecionados:

Quadro 1 – Análise de verbetes do dicionário Aurélio (Ferreira, 1975)

ALFABETIZAÇÃO. s.f. Ação de alfabetizar, de propagar o ensino de leitura.	ANALFABETISMO. s.m. Estado ou condição de analfabeto; falta absoluta de instrução.

Fonte: Silva (2015, p. 47).

Para além de uma oposição, Mariza Viera aponta para uma *assimetria* entre os termos, considerando-se a ausência do termo *analfabetização* e a sustentação do sentido de que “aquele que alfabetiza, que propaga a instrução, tem sempre de lidar com alguém parasitado internamente por algo externo – a escrita – com alguém já afetado por um *des-conhecimento*, por uma falta”. Ao lado da distinção entre a “ação” de alfabetizar e o “estado” de analfabeto, essa *assimetria* se apresenta na *dissimetria* entre os sujeitos da alfabetização e os sujeitos aprendizes, como entre professores e alunos. Vemos aí como se produzem no dicionário certas projeções imaginárias dos locutores, na relação com o objeto de discurso.

Em outros verbetes, desta vez extraídos de uma série de edições do *Dicionário da língua portuguesa* (séculos XIX e XX), Mariza Vieira nota outras marcas a analisar: a presença de um “até” e de um “nem”:

Quadro 2 – Análise de verbetes de edições do dicionário Morais Silva (1813)

ANALPHABETO , ou ANALFABETO s.m. O ignorante até das Letras do A, B, C. (2ª a 5ª ed.)	ANALPHABETO (ort. Etym.), ou ANALFABETO s.m. O idiota, ignorante de letras, que não sabe nem o a, b, c. (6ª e 7ª ed.)	ANALPHABETO (ort. Etym.) ou ANALFABETO s. m. Pessoa que não conhece o alfabeto, que não sabe ler nem escrever, que não sabe o a, b, c. Também adj.: homem analfabeto. Muito ignorante, rude, estúpido, bocal. (8º ed., 1890)

Fonte: Silva (2015, p. 51).

Essas palavras *ardilosas* (*até* e *nem*), como diz Mariza Vieira, trazem uma dimensão avaliativa feita por um outro sujeito e reforçada pelos adjetivos *ignorante* e *idiota*. Ao expor o dispositivo de análise, a autora traz outros recursos analíticos, mobilizando as *escalas argumentativas* de Ducrot (1981). Analisando as relações argumentativas, e não somente as morfológicas ou sintáticas (*preposições*, *advérbios* ou *conjunções*), a autora considera que há uma apreciação do locutor “para aceitar uma conclusão em que a ignorância é colocada no ponto mais alto da escala por uma construção feita pela língua” (Silva, 2015, p. 61). E essa análise, ao relacionar língua e discurso, vai mais longe: “esses elementos da organização da língua revelam que aí é lugar de movimento e de jogo de sentidos, de produção de subjetividade, de trabalho de linguagem ligado a uma exterioridade discursiva, histórica” (Silva, 2015, p. 61).

PALAVRA-PUXA-PALAVRA

Uma das contribuições derivadas das análises de verbetes de dicionários está na noção de *palavra-puxa-palavra*. Com esta formulação, Mariza Vieira assinala seus procedimentos de análise das palavras nos dicionários. Pode-se dizer que a autora trata das relações entre palavras, tais como se apresentam nos movimentos ou deslizamentos de sentidos

e levando em conta o funcionamento discursivo, afetado por diferenças e contradições.

Observemos na passagem abaixo como Mariza Vieira trata da formulação *palavra-puxa-palavra* ao analisar o verbete *analfabeto* do *Dicionário da língua portuguesa* de Antônio de Moraes Silva (1823), de que falamos anteriormente:

No dicionário, palavra-puxa-palavra, um significante-puxa-outro significante, em uma cadeia contínua e ininterrupta, marcada por uma aparente fragmentação e dispersão, mostrando-escondendo a presença da alteridade, da memória, da história. Há uma multiplicidade de ‘coisas-a-saber’ (Pêcheux: 1988) que o dicionário unifica, homogeneiza, regula, institucionaliza (Silva, 1996, p. 154).

A formulação *palavra-puxa-palavra* corresponde aí a *significante-puxa-significante*, o que evoca formulações de Pêcheux e Lacan que serão posteriormente trabalhadas por Vieira ao discutir seu dispositivo de análise discursiva.

Assim, dirá Pêcheux (1988, p. 262): uma palavra, uma expressão ou uma proposição não têm um sentido que lhes seja próprio, preso à literalidade. O sentido é sempre uma palavra, uma expressão, uma proposição por outra palavra, e essa superposição, essa transferência (*meta-phora*) pela qual elementos significantes passam a se confrontar, de modo que se revestem de um sentido, não poderia ser determinada por propriedades da língua. Esse é o processo sócio-histórico da metáfora: ‘uma palavra por outra’, disse Lacan (1988) (Silva, 2015, p. 74-75).

Ainda em relação à formulação *palavra-puxa-palavra*, ela aparece ligada com a *memória discursiva* e às *coisas a saber*, na medida em que o “analfabeto”, tal como vimos nos verbetes do dicionário de Moraes, indica a relação do sujeito com o “saber” ou a “falta de saber” (“pessoa que não conhece o alfabeto, que não sabe ler nem escrever, que não sabe o a.b.c.”, “ignorante”, “rude”, “estúpido”, “boçal”). Note-se que ao trazer as “coisas a saber”, não se trata somente dos significantes, mas da relação com as

“coisas”, com o “conhecimento” ou com a “memória” lexicográfica ou científica.

Como consequência para a análise, Mariza Vieira propõe tratar de uma “história de leitura e da escrita”. As relações entre “palavras” e “coisas” se apresentam ligadas às práticas escolares e à produção de conceitos, sujeitas também a “espaços de dúvidas”:

E palavra-puxa-palavra, vou seguindo a própria lógica do dicionário em busca de demarcações e identificações dos sentidos e do sujeito de nossa escola de ler e escrever neste mundo tão misturado das palavras e das coisas... [...] (Silva, 1996, p. 157).

Este é um trabalho de linguagem sobre a linguagem e as línguas deste país, de histórias que se construíram e se constroem discursivamente, que se contam e são contadas em espaços de dúvidas, equívocos e contradições entre as palavras e as coisas, no movimento e no jogo das estruturas conceituais (Silva, 2015, p. 33).

Os deslizamentos de sentidos observáveis nos dicionários, quando relacionados às análises dos textos científicos, levam a outros percursos de análise, de modo a trabalhar a intertextualidade e a interdiscursividade. Surgem procedimentos na medida em que se relacionam resultados de diferentes domínios do *corpus*. Ao se dirigir para a análise dos discursos científicos (livros de autores de diferentes domínios de saber, que tratem de algum modo da “formação do brasileiro”), mobilizam-se alguns dos principais resultados das análises exploratórias (constituições, dicionários em diferentes edições) para trabalhar o *corpus* de livros de diferentes domínios de saber:

Nessa busca de pontos de partida, fomos observando e refletindo sobre o sentido da dispersão e da fragmentação, da ausência e da escassez de documentos. Começamos, então, a nos perguntar o que isso poderia significar nos gestos de leitura – atos simbólicos (Orlandi, 1996) – de quem produz e de quem trabalha com a história do Brasil, e na prática de leitura e de escrita de nossa história, principalmente a educacional. Qual tem sido a relação da sociedade brasileira com sua própria memória

histórica, com as suas ‘cousas memoráveis’? Ou quem sabe não tenhamos cousas memoráveis a registrar? Por que esse campo de conhecimento foi sendo dessa maneira? Não estaria aí posta, na questão do aprender a ler e a escrever, a relação da sociedade com sua própria memória histórica, com a escrita de sua história? (Silva, 2015, p. 92-93).

Assim, os resultados das análises de discursos sobre *alfabetização*, *analfabetismo*, *alfabetizado*, *analfabeto*, juntamente com as questões sobre o “aprender a ler e escrever”, propiciam interpretações sobre a história da alfabetização que, ao serem trazidas para análise do arquivo de textos científicos, condicionam “reformulação, complementação, crítica e/ou negação dessas interpretações” (Silva, 2015, p. 93). É o que vamos observar no próximo item.

DISCURSOS CIENTÍFICOS EM MOVIMENTO: DIFERENÇAS E CONTRADIÇÕES NA HISTÓRIA

Para analisar os discursos científicos, foram selecionados os campos da *Educação* (José R. P. de Almeida, Anísio Teixeira), *Cultura* (Fernando de Azevedo), *História* (Sérgio Buarque de Holanda, Nelson Werneck Sodré, Serafim Leite) e *Sociologia* (Gilberto Freyre, Florestan Fernandes). Vamos comentar aqui apenas as análises dos autores do campo *Educação*, lembrando que a finalidade é mostrar alguns gestos de autoria. Para essa nossa breve leitura das análises de Mariza Vieira, trazemos sequências que apresentam diferenças, contradições, fronteiras entre discursos científicos, sejam a partir das posições dos autores analisados, sejam em posicionamentos da analista.

No domínio da Educação, a primeira obra analisada é a de J. E. P. de Almeida, marechal do Exército, em sua *História da instrução pública no Brasil (1500-1889)*, que realiza a primeira obra sistematizada sobre a educação brasileira, já próximo do final do Império. Observando passagens

desse texto, Mariza Vieira mostra que naqueles tempos não se usava o termo “alfabetização/analfabetismo”. Ao invés disso, em Almeida a palavra “ignorância” aparece em sequências como esta: “As classes ocupadas com trabalhos manuais ou degradadas pelos hábitos ociosos ou viciosos parecem, em muitos casos, comprazer-se com a ignorância” (Almeida, [1889] 1980). Analisando esta e outras sequências da obra, a autora comenta os sentidos desse discurso:

O ‘ignorante’ não era apenas aquele que não sabia ler nem escrever, que era pobre. Era também aquele que era escravo, que era de cor, de classe inferior, órfão, indigente, e, ao mesmo tempo, ocioso, vicioso, vagabundo, descarado, depravado, devasso, imoral, fazendo parte desse fundo hereditário, herança de nossa barbárie. Há, pois, uma contradição a ser enfrentada pela escola, na passagem do discurso da oralidade para o discurso da escrita, entre o saber e o prazer, devendo este ser aniquilado, silenciado de qualquer forma, pois significa negativamente em uma formação discursiva (ideológica) religiosa-moral-jurídica (Silva, 2015, p. 109-110).

Nota-se nesses comentários algo anunciado anteriormente: “O discurso pedagógico vai se configurando, a partir de diferentes campos de saber, constituindo posições de sujeito, e sentidos, trabalhando as contradições em formações discursivas diferentes e heterogêneas” (Silva, 2015, p. 87-88). A formação discursiva que se constitui aí traz uma certa aliança entre o religioso, o moral e o jurídico, o que se nota nos discursos morais depreciativos, com consequências para as relações entre os sujeitos em suas práticas escolares.

Saindo dos tempos do Império e adentrando na República, Mariza Vieira, analisando uma obra de Anísio Teixeira – *A educação e a crise brasileira* – aponta para uma renovação em um país que se industrializava e urbanizava, com “novas formas de trabalho” e a “expansão da escola primária para todos” (Teixeira, 1956, p. 139-160). Neste caso, o analfabetismo “já não é mais a cegueira do século XIX, mas simplesmente uma inaptidão, grave somente quando o próprio trabalho, o próprio ganha-

pão exige que seja remediada” (Teixeira, 1956, p. 143). O deslocamento de sentido de “analfabetismo” para uma “inaptidão” marca essa nova posição de sujeito da escola, que tem em vista as relações de trabalho por meio de uma “técnica intelectual primária”. Diante do cientificismo evolucionista das propostas de educação, Mariza Vieira fala de uma negação da história:

A história, contudo, veio mostrar que o lugar de onde se mirava e se avaliava o presente e o futuro, ignorando o passado, era tão incerto e inseguro quanto qualquer outro; que o povo não pode ser mero coadjuvante, mesmo que de uma elite esclarecida: que a história tem ritmo e movimento próprios e que as nossas raízes não são meros pontos de apoio, mas o sentido fundante de uma história que nos constitui (Silva, 2015, p. 133).

Os dois recortes de análise dos textos científicos, que comentamos rapidamente, tiveram a finalidade de observar o modo como as análises conjugam descrição-interpretação. Em seu conjunto, as obras e comentários se desdobram em diferenciações, reformulações, diferenças, contradições. Mostram-se os limites entre posições autorais diversas e entre palavras e termos, sustentados ou evitados na(s) história(s) da alfabetização.

O VOCABULÁRIO NA LÍNGUA BRASÍLICA: SENTIDOS DA ESCOLA DE LER E CONTAR

Trazendo para a análise o *Vocabulário na língua brasílica* (Ayrosa, 1938), um dicionário anônimo bilingue português-tupi, que circulou por missões e colégios jesuítas, no Brasil, a partir da segunda metade do século XVI, Mariza Vieira busca compreender os sentidos do escrito e da leitura na escola jesuíta que então produzia seus efeitos no Brasil:

No contexto dessa apropriação e dessa circulação de um saber metalinguístico, é que fazemos nossas formulações, no sentido de dimensionar historicamente a participação do escrito como instaurador de relações sociais específicas, da institucionalização da leitura e da escrita na escola, como práticas textuais e sociais, e seus efeitos políticos e ideológicos nos processos de

produção da significação e nos processos de individualização do sujeito brasileiro (Silva, 2015, p. 401-402).

Com esse intuito, uma das análises de Mariza Vieira incide sobre o domínio relativo à *escola*, tal como significado em algumas entradas do VLB. Dentre os verbetes considerados, trazemos aqui alguns deles (Silva, 2015, p. 405):

Escola. – Moroboeçaba. Nheboeçaba.

Collegio ou aiuntamento de muitos. – Teigya

Discipulo. – Mimboê. Jmboepigra.

Doutrina escripta. – Nheboeçaba.

Doutrina, o acto dela. – Nheboe.

Doutrina fazer. – Aporomboê.

Doutrinar – uide Ensinar

Doutrinar em costumes como o pay aos filhos, etc. – Anonhem, act.

Ensinar. – Aimboê, act.

Ensinar-se – Anhemboê, rece.

Bruto que não sabe. -: Baecuguabeima, Tecocuguabeima.

Bruto animal gnro. – Çoo.

Na análise desses verbetes, notam-se as relações entre *ensino* e *doutrina*, bem como certas posições de sujeito aí envolvidas, tal como vemos nas considerações abaixo:

A forma tupi [boe] que está presente em ‘ensinar’ e ‘doutrinar’ indica uma identificação entre ensino e conversão, reafirmando a função da escola como espaço de transformação de brutos em homens. Não encontrei os verbetes ‘educação’ e ‘educar’. Para ‘bruto’ há duas entradas, fazendo retornar aquele enunciado do *Diccionario da lingua portugueza*, de Moraes Silva, já analisado por nós: o do analfabeto como aquele que não sabe nem o a, b, c (Silva, 2015, p. 405).

São fragmentos como esses, trazidos para recortes e análises, que vão se constituindo os sentidos de escola, dos que ensinam, dos que são chamados aprender e do que “falha” nessas relações. De modo mais

amplo, Mariza Vieira aponta para as textualidades e formação de domínios de saber no Brasil, desde o século XVI:

é com os jesuítas que a língua se tornará objeto de uma produção regulada institucionalmente, com objetivo doutrinário e pedagógico. Essa produção incide sobre diferentes tipos de texto – gramática, dicionários, catecismos-cartilhas, canções, autos, diálogos, sermões – aliando práticas teóricas e práticas linguísticas de forma consistente, como um domínio de saber (Silva, 2015, p. 353).

Com as idas e vindas das palavras em diferentes textualidades, os discursos religiosos constituem diferentes domínios de saber no Novo Mundo. Enquanto um instrumento linguístico e pedagógico, o dicionário projeta sentidos da escrita e da leitura na história, em uma conjuntura em que não se apresentam condições de sustentar ou fixar um mundo ou um sujeito aprendiz evidente.

O(S) LUGAR(ES) DOS DICIONÁRIOS NA HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO

As análises de Mariza Vieira abrem muitos caminhos para uma compreensão discursiva da história da alfabetização. As propostas de análise, as reflexões sobre a constituição dos *corpora*, as descrições-interpretações das palavras em diferentes materialidades textuais, as análises que trabalham as fronteiras entre língua e conhecimento, os funcionamentos da memória e da autoria discursivas são algumas de suas reflexões e ferramentas. Em nossa leitura, procuramos apontar alguns desses percursos, na medida em que trazem subsídios para os estudos de dicionários de língua e um certo enciclopedismo educacional, se podemos dizer assim. Vimos que os estudos lexicográficos aqui discutidos estão sobretudo voltados para a compreensão dos discursos sobre a educação, a escola, a alfabetização. Enquanto *palavra* (*alfabetização*, *analfabeto*,

escola, ensino etc.), a autora traça os limites entre *palavra* e *termo*, entre *língua* e *saber, conhecimento* ou *ciência*.

Trabalhando descrições linguísticas e objetos discursivos, os estudos dos dicionários levam a observar as formações discursivas, regiões do interdiscurso e trajetos de memória discursiva. As análises exploratórias e de domínios de saber abrem espaço para as montagens de *corpus*, seja para observar as palavras no discurso lexicográfico, seja para explicitar como esses sentidos circulam ou não em discursos científicos ou de produção de conhecimentos. A história da alfabetização, desse modo, apresenta-se na relação entre língua e discurso, e também no modo como os artefatos linguísticos fazem circular sentidos, noções, conceitos, com efeitos para as políticas linguísticas

Para concluir essas considerações em homenagem a Mariza Vieira, não queria deixar de mencionar sua colaboração com a *Enciclopédia discursiva da cidade* (ENDICI). Essa enciclopédia, que resulta de alguns projetos experimentais, “foi construída a partir de uma perspectiva que toma a linguagem como observatório do fenômeno urbano” (cf. Orlandi, 2003). Alguns dos verbetes elaborados por Mariza Vieira são *analfabeto-alfabetização, cidade escola, aprender-ensinar, escola, ignorância, escola de samba, lembranças escolares*. Notam-se nesse conjunto de verbetes reflexões sobre as relações entre escola e cidade. Sem se esquivar da definição lexicográfica, nem estacionar nas evidências, Mariza Vieira trabalha as “relações complexas e contraditórias” que marcam a escola:

A *Escola* é uma instituição gerida em suas grandes diretrizes pelo Estado, marcada por realidades complexas e contraditórias, e que se caracteriza por colocar em jogo práticas, teorias, metodologias e tecnologias em relação às demandas dos diferentes grupos sociais de uma sociedade dada [...] (Escola, 2024).

Mas há ainda outras formulações lexicográficas da autora, que contrastam com o hiperônimo “instituição”. Por exemplo, no interior do

verbetes denominado *lembranças escolares*. Esse verbete, na primeira parte, traz 6 citações de trechos de obras autorais, todas elas arrolando lembranças escolares. Depois disso, Mariza Vieira formula o seguinte verbete, que nos leva a outros sentidos de escola, na relação dos sujeitos com o espaço e a memória:

Escola: um espaço-tempo de lembranças que se tornam memoráveis para o sujeito urbano escolarizado. Viver, reviver; lembrar, esquecer: formulações móveis distintas, dispersas, deslocadas, invertidas, opostas, que se materializam em lembranças, em laços pessoais, em impressões e sensações, em remissões a uma cena enunciativa primeira, em que se encontram, sempre unidos, memória e esquecimento. Escola: um espaço do repetível em que se constroem os já-ditos, e com eles uma estabilidade referencial para as coisas e as pessoas no domínio da memória (Lembranças escolares, 2024).

Vemos essa produção de verbetes, em que ressoam sentidos das análises anteriores, como mais um dos modos de os dicionários se apresentarem nos estudos do texto e do discurso. Podemos dizer que a escrita lexicográfica, além de ter em vista um certo conhecimento da língua, participa também de debates mais amplos envolvendo a escola, a sociedade e a história, bem como políticas linguísticas e educacionais.

REFERÊNCIAS

- ALFABETIZAÇÃO. In: FERREIRA, A. B. de H. **Novo dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.
- ALMEIDA, J. R. P. de (1889). **História da instrução pública no Brasil (1500 - 1889)**. São Paulo: PUC-SP; Brasília, DF: Inep, 1989.
- ANALFABETISMO. In: FERREIRA, A. B. de H. **Novo dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.
- AUROUX, S. **A revolução tecnológica da gramatização**. Campinas: Editora Unicamp, 1992.

AYROSA, P. (coord.). **Vocabulário na língua brasileira**. São Paulo: Departamento de Cultura, 1938. v. XX.

DUCROT, O. As escalas argumentativas. *In*: DUCROT, O. (org.). **Provar e dizer: linguagem e lógica**. São Paulo: Global, 1981. p. 178-228.

ESCOLA. *In*: ENCICLOPÉDIA discursiva da cidade. Campinas: Laboratório de Estudos Urbanos (NUDECRI/Unicamp). Disponível em: <https://www.labeurb.unicamp.br/endici/index.php?r=verbete/view&id=46>. Acesso em: 15 out. 2024.

FERREIRA, A. B. de. **Novo dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

LACAN, J. **Escritos**. Tradução de Inês Oseki-Depré. São Paulo: Perspectiva, 1988.

LEMBRANÇAS ESCOLARES. *In*: ENCICLOPÉDIA discursiva da cidade. Campinas: Laboratório de Estudos Urbanos (NUDECRI/Unicamp). Disponível em: <https://www.labeurb.unicamp.br/endici/index.php?r=verbete/view&id=46>. Acesso em: 15 out. 2024.

MORAIS SILVA, A. de **Diccionario de língua portugueza**. 2. ed. Lisboa: Typographia Lacérdina, 1813 [3., 6., 7., 8., 9., 10. Eds.: 1823, 1858, 1878, 1890, s.d., 1949].

ORLANDI, E. **Análise de discurso: princípios & procedimentos**. Campinas: Pontes, 1999.

ORLANDI, E. Lexicografia discursiva. *In*: ORLANDI, E. P. (org.). **Língua e conhecimento linguístico: para uma História das Idéias no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 101-119.

ORLANDI, E. (org.). **Para uma enciclopédia da cidade**. Campinas: Pontes, 2003.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Tradução de Eni P. Orlandi *et al.* Campinas: Editora Unicamp, 1988.

PÊCHEUX, M. Ler o arquivo hoje. *In*: ORLANDI, E. P. *et al.* (org.). **Gestos de leitura: da história no discurso**. Campinas: Editora Unicamp, 1994. p. 55-66.

SILVA, M. V. da. O dicionário e o processo de identificação do sujeito. *In*: GUIMARÃES, E.; ORLANDI, E. P. (org.). **Língua e cidadania**: o português no Brasil. Campinas: Editora Unicamp, 1996. p. 151-162.

SILVA, M. V. da. **História da alfabetização no Brasil**: sentidos e sujeito da escolarização. Campinas: Editora Unicamp, 2015.

TEIXEIRA, A. **A educação e a crise brasileira**. São Paulo: Editora Nacional, 1956.

O FUNCIONAMENTO DAS REMISSÕES: TRÊS MOVIMENTOS PRODUZINDO EFEITOS DE SENTIDOS NO INTERIOR DE INSTRUMENTOS LINGÜÍSTICOS²⁵

Verli Petri

PALAVRAS INICIAIS

[...] um lugar em que as coisas são o que são e porque são, livrando-nos da deriva a que nos submetem as palavras: o 'dicionário'. Lá, o bom é distinto do ruim; as palavras são transparentes; o sentido é correto, preciso e objetivo; não há o que interpretar, nem do que duvidar. As palavras referem-se, sempre, a uma única e mesma coisa, todas as vezes que lá vamos buscar informações e tirar dúvidas: um mundo construído pela ciência da linguagem com a própria linguagem.

(Silva, 1996, p. 151, grifo da autora)

O convite para colaborar com esta obra chega até mim como uma grande oportunidade de homenagear Mariza Vieira (gosto da sonoridade de Mariza Vieira, por isso suprimi o “da Silva”, licença poética): a amiga, a inspiração, a professora, a pesquisadora, a mulher. Agradeço muito por estar aqui formulando na escrita um pouco do que tenho pensado nos últimos anos, inscrita no campo da Análise de Discurso e da História das Ideias Linguísticas junto com tantas pessoas que admiro.

25 A primeira versão deste texto foi apresentada no VI Colóquio internacional museus e arquivos: discursividades, história e memória em cena, realizado em junho de 2024, na Unicentro, em Guarapuava – PR.

Início com uma epígrafe que advém de um texto escrito há quase trinta anos, formulações que têm história! É sobre o dicionário, grafado em itálico, que Vieira (1996) joga uma luz nova, num esforço para compreender melhor como se dá a produção de sentidos sobre a palavra “analfabeto”, buscando saber mais sobre a constituição do que denominou como “sujeito-analfabeto”. A questão da alfabetização sempre lhe foi muito cara, um exemplo é a importante tese de doutorado que ela desenvolveu e que depois tornou-se o livro *História da alfabetização no Brasil: sentidos e sujeito da escolarização* (Silva, 2015).

Já o dicionário é tomado pela autora para que se desconstrua o imaginário descrito na epígrafe, pois, para ela, é importante explicitar linguisticamente como a ilusão dicionarística vai perdurando e produzindo sentidos. Concordo com ela quando nos mostra o dicionário como “um lugar discursivo importante em uma sociedade letrada, como a nossa, para seguir e analisar o perpétuo desdobramento das palavras, no movimento social e histórico do sentido que produz os sujeitos em seus processos de reconhecimento e de identificação” (Silva, 1996, p. 153). Este texto é inspirador para mim! É nele que me deparo pela primeira vez com a expressão “palavra-puxa-palavra” (Silva, 1996, p. 154), sobre a qual tenho me debruçado nos últimos anos, num esforço em desenvolver ainda mais as reflexões e mobilizar o processo de remissão, ali contido, no interior de um dispositivo metodológico para os estudos da palavra da perspectiva discursiva. É disso que vou me ocupar neste texto que tem características ensaísticas, no qual me arrisco a escrever com e para Mariza, com todo meu respeito e reconhecimento.

SITUANDO A PROBLEMÁTICA DA HISTÓRIA DE/DA/DAS PALAVRA(S)

É interessante observar a história de certas palavras para se compreender a relação do sujeito à interpretação.

(Orlandi, 1996, p. 91)

Esta epígrafe da obra *Interpretação*, de Eni Orlandi, compõe uma seção na qual a autora retoma a noção de “divisão social do trabalho de leitura”, de Michel Pêcheux, para propor o deslocamento para a noção de “divisão do trabalho social da interpretação”. Rer ler essa obra de Orlandi, em 2024, me possibilitou refletir sobre instrumentos linguísticos (Auroux, 1992), pois trabalhar com dicionários é estar nesse espaço de tensão no qual é visível o funcionamento da divisão social do trabalho de leitura, a partir da qual é possível se perguntar: quem pode ou deve produzir os dicionários? Que parcelas de língua (Petri; Medeiros, 2013) estão contempladas em um dicionário e em outro? Para quem se produz dicionários? Quem pode ler? E pelo viés de Orlandi (1996), também podemos nos perguntar: quem pode interpretar?

Trabalho com a História das Ideias Linguísticas em suas relações com instrumentos linguísticos (Auroux, 1992), e mais especificamente com o que tenho denominado de “história das palavras” (Petri, 2018, 2020). Em Orlandi (1996) me deparei com a reflexão sobre a relevância da história de certas palavras para pensar no sujeito em suas relações com a interpretação, o que contribui muito para os estudos que venho desenvolvendo. A autora vai dar destaque às palavras “texto” e “intérprete”, trazendo à baila questões pertinentes à língua e ao discurso, aludindo à história de cada palavra, explicitando que texto remete ao século XII, enquanto “escritura sagrada”, vinculada à forma-sujeito medieval, religiosa; enquanto intérprete advém de interpretar e de interpretação que datam do

século XVII, o que já encaminha para a forma-sujeito moderna, na qual a língua ganha mais poder, passando a ser o lugar da objetividade que antes era “habitado” por uma certa concepção de “Deus” como verdade.

Para seguir nesta reflexão me parece fulcral explicitar, ainda que rapidamente, como estou tomando a noção de forma-sujeito, recuperando os trabalhos de Claudine Haroche (1992) e Eni Orlandi (1996, 1999). Se por um lado, a forma-sujeito medieval configurava-se a partir de um sujeito que era interpelado pela ideologia dominante que colocava Deus acima de tudo, regulando o que poderia ou não ser dito ou realizado, quando havia o temor a Deus sob todas as coisas; por outro lado, temos a forma-sujeito moderna e capitalista, a qual nos interpela atualmente, sendo que a partir dela o sujeito se relaciona com a ideologia dominante sob a forma do aparelho jurídico que regula as relações entre sujeitos, bem como entre sujeitos e instituições, e determina o que pode ou não ser dito ou o que pode ou não ser realizado, sob pena de ser individualizado (Orlandi, 2002), preso, julgado, condenado etc. Para essa reflexão importa destacar que tais formas de dominação se efetivam muito pelas práticas sociais e discursivas. A língua, neste caso, é o espaço de subjetivação do sujeito, onde se realizam as formações imaginárias (Pêcheux, 2019) que, de uma forma ou de outra, regulam as relações entre os sujeitos que tomam posição, inscritos prioritariamente em dada formação discursiva e não em outra, respondendo às questões propostas por Michel Pêcheux (2019, p. 40): “Quem sou eu para lhe falar assim? Quem é ele para que eu lhe fale assim? Quem sou eu para que ele me fale assim? Quem é ele para que me fale assim?”.

De fato, se no século XII a palavra de Deus era lugar de verdade, no século XVII teremos a interpretação como lugar de transparência e de objetividade via língua. Nas palavras de Orlandi (1996, p. 91), “A interpretação continua a ser uma ‘falta’ que habita o homem, mas o poder que determina já não é Deus, é a língua”. É no século XVIII que se dá um

novo deslocamento de sentidos e o sujeito passa a determinar, ali instala-se o intérprete, abrindo espaço para o discurso jurídico, quando o Estado passa a administrar sentidos e controlar o que pode e deve ser interpretado para se escapar do diferente, da contradição etc. Aí nos deparamos com a forma-sujeito moderna de que nos fala Claudine Haroche (1992), mas nos deparamos sobretudo com a determinação da “divisão do trabalho social da interpretação” (Orlandi, 1996, p. 89).

É no século XVIII que vamos ver surgir a *Encyclopédie* francesa, abrindo caminhos no Iluminismo. A *Encyclopédie* foi dirigida por Denis Diderot (1713-1784) e Jean d’Alembert (1717-1783), ela reuniu cerca de 72 mil artigos de mais de 140 autores, tornando-se um marco não apenas pelo ideal de catalogar “as ciências, as artes e os ofícios” (*Encyclopédie*, 2022, n.p.), mas por sua forma colaborativa e sua influência na cultura revolucionária. Redescobri a *Encyclopédie* a partir de uma sugestão da Mariza Vieira para ler a entrevista de Roger Chartier, ao *Le Monde*, há mais de 10 anos, quando ele ressignifica tal enciclopédia pensando no que temos no século XXI como *Wikipédia*. Nesta entrevista, Chartier discute o caráter subversivo da *Enciclopédia*, destacando que ela está disponível *on-line* (em francês) e podendo ser traduzida automaticamente para o português no *site* da Universidade de Chicago²⁶. É um *site* muito interessante para consulta, sugiro fortemente aos estudiosos da língua e do discurso.

A produção da *Encyclopédie* é um excelente exemplo desse deslocamento de sentidos que estamos explorando a partir das palavras texto e interpretação, levando em conta que pelo “palavra-puxa-palavra”, Mariza Vieira nos convida a seguir “a própria lógica do dicionário [da enciclopédia] em busca de demarcações e identificações dos sentidos e do sujeito” (Silva, 1996, p. 157), pois a produção de tal instrumento linguístico marca a passagem de um período histórico marcado pela influência da

26 Cf. ARTFL *Encyclopédie*. Disponível em: <http://encyclopedia.uchicago.edu>. Acesso em: 20 out. 2024.

Igreja para um período histórico reconhecido como a ascensão das ideias iluministas, no qual a ciência ganha novo impulso.

A *Encyclopédie* assim como o dicionário, tal como o reconhecemos atualmente, guardadas suas características muito próprias e suas diferenças, constituem-se como lugar de uma certa estabilização de sentidos, produzindo este efeito em seus interlocutores, o que garante que uma dada interpretação se sobreponha a tantas outras possíveis, mas não apaga nem invalida ou interdita os sentidos ali postos em relação com a exterioridade que lhes é constitutiva.

EM BUSCA DA DESCRIÇÃO METODOLÓGICA OU A EXPLORAÇÃO DOS MOVIMENTOS DE SENTIDOS

Trago tudo isso para historicizar um pouco o que temos trabalhado na História das Palavras, propondo que os sentidos “verbetizados” (Medeiros, 2025), que constituem o dicionário, estão historicamente determinados e dependem das formações ideológicas em funcionamento, bem como dos sujeitos inscritos em dadas formações discursivas que estão autorizados a interpretar e a produzir os instrumentos linguísticos. Medeiros (2025, p. 325) propõe verbetização como

inscrição de palavras, sintagmas, expressões e mesmo enunciados como verbetes em instrumentos linguísticos. Tal ruminação advém do fato de que nem tudo que se diz ou se ouve é passível de se tornar verbete em instrumentos linguísticos. Posto de outra forma, a língua excede qualquer dicionário ou qualquer processo de dicionarização.

Isso funciona muito fortemente para nossa era de tecnologias de informática, mas funciona também em outros momentos históricos, guardadas as devidas especificidades. Um exemplo disso pode ser um verbete da *Encyclopédie*, mencionado por Chartier, que é o verbete

“antropofagia” fazendo remissão ao verbete “eucaristia”, mas o inverso não se realiza. Não é possível conter no verbete eucaristia a remissão ao verbete antropofagia. A configuração política e ideológica da época interdita tal movimento. No meu entendimento fica ali funcionando na ausência, mas excede o espaço da *Encyclopédia* sobre o que pode e deve ser dito. Seria possível tomar como consenso a afirmação de que os religiosos certamente lerão o verbete eucaristia, mas dificilmente buscarão o verbete antropofagia. Pensar sobre a remissão de um verbete a outro implica em compreender que não se trata sempre de uma via de duas mãos fechando supostamente um ciclo, no qual um verbete remeteria invariavelmente a outro e vice-versa. Estamos diante de um movimento de abertura que está posto lá no século XVIII e que vem se reinventando, abrindo cada vez mais espaços para a interpretação. Este é um dos movimentos de sentido que começo a explorar neste ensaio preparado para homenagear Mariza Vieira.

A remissão vai muito além do que Chartier observou na *Encyclopédie* francesa, vindo a funcionar nos dicionários. Silva (1996, p. 154) assinala que “No dicionário, palavra-puxa-palavra, um significante-puxa-outro significante, em uma cadeia contínua e ininterrupta, marcada por uma aparente fragmentação e dispersão, mostrando-escondendo a presença da alteridade”. Meu objetivo é compreender mais e melhor como se dão os processos de remissão no interior dos dicionários, bem como em suas relações com a exterioridade.

Me proponho a analisar um dicionário do nosso tempo histórico e, com isso, vou propor uma passagem temporal e espacial para aproveitar o observado gesto de remissão indicado na entrevista de Chartier e que remonta à *Encyclopédie*, fazendo um cotejamento despretenso entre enciclopédia e dicionário. Assim, me proponho a retomar verbetes e descrever diferentes modos de remissão que identifiquei no desenvolvimento da minha pesquisa atual. Trata-se de um trabalho em desenvolvimento com resultados parciais e provisórios, ainda em discussão.

É interessante observar, ainda que *en passant*, que no dicionário de Ferreira (1975) o verbete “antropofagia” remete a canibalismo; enquanto o verbete “eucaristia” remete à ação de graças. No primeiro caso, pelo efeito palavra-puxa-palavra, observa-se que o verbete “canibalismo” remete à antropofagia, fechando os sentidos. Já no segundo caso, observa-se que o verbete “eucaristia” não remete a outro verbete, simplesmente, é finalizado com a expressão “ação de graças”. Este último caso nos conduz a um movimento de sentidos que deixa em aberto, não fazendo comparecer palavra que puxe outra. Identifica-se aqui, então, o segundo movimento de sentidos que estou buscando explorar neste ensaio.

Buscando outros exemplos, identifiquei pelo menos três movimentos de sentidos, o que demonstrarei na sequência, quando trarei os exemplos, tanto da *Encyclopédie* quanto do dicionário *Aurélio*²⁷. Assim, explorarei o Movimento 1: que promove o fechamento cíclico de sentidos, via remissão; o Movimento 2: que remete o sujeito da interpretação ao espaço de abertura de sentidos, sem compromisso com a remissão; e o Movimento 3: que direciona o sujeito inesperado, ao equívoco.

De fato, o dicionário enquanto objeto discursivo (Nunes, 2006) da maior importância, colocado em observação pela investigação da história da palavra, nos provoca a compreender que ali também reside a opacidade, a repetição, a incompletude, o equívoco, a provisoriedade dos sentidos. Assim como a questão da remissão não nos remete apenas ao um círculo que se fecha, ficando em aberto, pois temos subsídios teóricos e metodológicos para compreender que em nosso tempo histórico já sabemos que o sentido sempre pode ser outro (Orlandi, 1996). Tais reflexões vão nos encaminhando para pensar na questão do mesmo e do diferente no dicionário também, o que se apresenta em termos de paráfrase e polissemia, sendo bastante produtivo para as análises empreendidas. Para

27 Denomino como *AEncyclopédieurélió* o dicionário de Ferreira (1975).

Orlandi (1996, p. 93), “Onde está o mesmo, está o diferente. A separação entre paráfrase e polissemia não é clara nem permanente”.

DISCUSSÃO SOBRE O GESTO DA REMISSÃO DE UM VERBETE AO OUTRO

É preciso aceitar a diferença para definir. Dessa perspectiva, definir é arriscar; arriscar-se. Definir é desenvolver um trabalho de pesquisa, observação/contemplação (sobretudo para verbetes dicionarísticos), acúmulo, elaboração (na produção do conhecimento, teórica e rigorosa), transformação.

(Petri; Venturini; Rasia, 2024, p. 65)

A epígrafe advém de um verbete que constitui um livro de verbetes; nele nos esforçamos para definir o que é “definição”. Fizemos um movimento teórico tentando circundar, por um lado, a definição dicionarística, e, por outro lado, a definição teórica. Em minha concepção, conseguimos “bordear” as duas possibilidades, mas ainda carecemos de mais aprofundamento para questões que nos são tão caras. Certamente, seguiremos refletindo sobre o que envolve este gesto tão dispendioso que é o definir. Tive a experiência, junto com um grande grupo de pesquisadores, de trabalhar na construção de um *Vocabulário da pandemia do novo coronavírus*²⁸; são 80 verbetes, definidos em conjunto, pela “autoria compartilhada” (Biazus, 2019). Em tal oportunidade, experimentei este outro lugar, o de autora (Petri, 2024). É um processo muito diferente do que usualmente ocupo como professora e pesquisadora, um processo que conheci por dentro e nele pude compreender ainda melhor a complexidade que engendra o gesto de definir.

28 Disponível em: <https://www.ufsm.br/coronavirus/vocabulario-da-pandemia-do-novo-coronavirus>. Acesso em: 20 out. 2024. Cf. também SURDI, M. I.; SEVERO, R.; PETRI, V. **Vocabulário da pandemia do novo coronavírus**. São Carlos: Pedro & João, 2023. Disponível em: <https://pedroejoaeditores.com.br/produto/vocabulario-da-pandemia-do-novo-coronavirus/>. Acesso em: 20 out. 2024.

A construção do verbete que compõe o dicionário de língua é bastante variável, podendo trazer, a partir da palavra verbetizada: a pronúncia, a classe gramatical, o gênero, a origem etimológica, os enunciados definidores, informações históricas e geográficas, exemplos, sinônimos, antônimos etc., nem sempre nessa ordem. Em geral, aquilo que consideramos como remissão – e que nos serve para a análise do efeito palavra-puxa-palavra – está no final do verbete, acompanhado da expressão (às vezes, abreviada) “Ver também” ou “V.”.

Para encaminhar essa reflexão para o final, apresentando recortes da *Encyclopédie* e do dicionário *Auréli*, pensando no que é remissão e o que dela pode decorrer como processo de produção de sentidos, é que proponho o funcionamento do gesto de remissão ligado à possibilidade da entrega da palavra com alguma responsabilidade pelos sentidos que poderão ser produzidos a partir desse lugar de “fim do verbete”. Ou seja, a ideologia está em funcionamento, mesmo quando parece não estar: se há autoria no discurso dicionarístico e há “escolha” de uma palavra em detrimento de outra, há uma entrega no gesto de remissão, há direcionamento de sentidos. Essa questão merece ser mais e melhor explorada.

Passo à apresentação dos exemplos dos três movimentos de remissão que me propus a olhar: Movimento 1: fechamento de sentidos; o Movimento 2: abertura de sentidos, sem compromisso com a remissão; e o Movimento 3: abertura mais ampla, direcionando ao equívoco.

Exemplo 1:

Movimento 1 – Um exemplo de palavras do dicionário *Auréli*, no qual fecham-se os sentidos, como um circuito. Metonímia-sinédoque-metonímia. Conceitos.

Recorte 1 – Metonímia

astrônomo grego Meton (sec. V a. C.).
metonímia. [Do gr. *metonymía*, pelo lat. *metonymia*.] S. f. Ret. Tropo que consiste em designar um objeto por palavra designativa doutro objeto que tem com o primeiro uma relação de causa e efeito (*trabalho*, por *obra*), de continente e conteúdo (*copo*, por *bebida*), lugar e produto (*porto*, por *vinho do Porto*), matéria e objeto (*bronze*, por *estatueta de bronze*), abstrato e concreto (*bandeira*, por *pátria*), autor e obra (*um Camões*, por *um livro de Camões*), a parte pelo todo (*asa*, por *avião*), etc. | Sin.: *transnomação*. Cf. *sinédoque*.
metonímico. [Do gr. *metonymikos*.]

Fonte: Ferreira (1975).

Recorte 2 – Sinédoque

i. e., sem se fixar nada para o entendimento.
sinédoque. [Do gr. *synedoché*, 'comparação de várias coisas simultaneamente', pelo lat. *synedoché*.] S. f. Ret. Tropo que se funda na relação de compreensão e consiste no uso do todo pela parte, do plural pelo singular, do gênero pela espécie, etc., ou vice-versa. Ex.: *o horizonte do leste*; *os Píndaros*, *os Virgílios*, *os Joões de Barros*, *os Machados*, *os Nabucos*; "*Os Santos mais ilustres, os Agostinhos, os Ambrósios, os Jerônimos, permaneciam fora, pelos pátios divinos*" (Eça de Queirós, *Notas Contemporâneas*, p. 368); *os mortais*, em lugar de *os homens*; "*A vila fechada, de poucos fogos [= casas, lares], é defendida por fossos, barbacãs, cárcovas*" (Antero de Figueiredo, *Jornadas em Portugal*, p. 76); "*É verdade que há muita cousa boa*" (Simões Lopes Neto, *Contos Gauchescos e Lendas do Sul*, p. 167); "*Pois faz tanto ano!...*" (Id., *ib.*, p. 224); *cidade de 500.000 almas* [por 500.000 habitantes]; etc. [Cf. *metonímia*.]

Fonte: Ferreira (1975).

Movimento 2 – Um exemplo de remissão de um verbete ao outro no interior da *Encyclopédie* para pensar em como isso vai ganhando desdobramentos em outros instrumentos linguísticos que temos estudado, pois aprendemos com Mariza Vieira que no interior dos dicionários nos deparamos com o que ela denominou “palavra-puxa-palavra” e que eu tento desenvolver como uma proposta metodológica de análise de verbetes que constroem redes no interior de um mesmo dicionário ou entre diferentes dicionários, bem como pode nos servir para olhar para a enciclopédia.

Por conveniência, por estar estudando um pouco mais sobre a *Encyclopédie*, da perspectiva da história das palavras, optei por trazer aqui o recorte da palavra “*mot* (palavra)” como referente inicial, dela decorre a palavra “*métonymie* (metonímia)”, fechando o verbete e produzindo o efeito de remissão, fui a ela, tal como está disponível no *site*. Importa destacar que para o verbete “*mot*”, a *Encyclopédie* desenvolve 24 páginas, das quais trago apenas um breve recorte.

Recorte 3 – Mot (palavra)

MOT

MOT, S. M. (*Log. Gramm.*) il y a trois escolhe à considérer dans les *mots*, le matériel, l'étymologie, & la valeur. Le matériel des *mots* comprend tout ce que diz respeito aos sons simples ou articulados que constituem as sílabas que en sont les parties integrantes, & c'est ce qui fait la matiere des *articles* Filho, Ementa, Acento, Prosódia, Letras, Consonne, Voyelle, Diflúgua, &c. L'étymologie comprend ce qui appartient à la premiere origine des *mots*, à leurs générations successives & analogiques, & aux différentes altérations qu'ils subissent de tems à autre, & c'est la matiere des *articles* Etimologia, Formação, Onomatopée, Métaplasme avec ses especes, Eufonia, Racine, Langue. *Artigo III. S 22. &c.*

J'ajoute qu'il pourroit bien se faire que les Grecs, les Latins, & les Celtes de qui nous descendons, Eussent également trouvé ce radical dans leur propre fonds, & que l'onomatopée l'eût consacré chez tous au même usage, par un tour d'imagination qui est universel parce qu'il est naturel. *Ma, mê, mé, mi, meu, mo, mu, mou*, sont dans toutes les langues Les premieres syllabes articulées, parce que *m* est la plus facile de toutes les articulations (*voyez Langue, art. III. S. ij. n. 1.*); ces syllabes doivent * 2 donc se prendre assez naturellement pour significative as estreias que se apresentam ; & l'on peut dire que l'idée de la parole est l'une des plus frappantes pour des êtres qui parlent. On trouve encore dans le poète Lucilius, *non laudare hominem quemquam, nec mu facere unquam* ; où l'on voit ce *mu* indéclinable, montré comme l'un des premiers élémens de la parole. Il est vraisemblable que les premiers instituteurs de la langue allemande l'envisagerent à-peu-près de même, puisqu'ils appellerent *mut*, la pensée, par une métonymie sans doute du signe pour la chose signifiée : & ils donnerent ensuite o même nom à la substance de l'ame, par une autre métonymie de l'effet pour la cause. *Voyez Métonymie. (B. E. R. M.)*

Fonte: *Encyclopédie* (2022).

Pelo efeito palavra-puxa-palavra fui ao verbete “*métonymie*” (metonímia), que ganha 10 páginas de definição na *Encyclopédie*, mas grande parte é dedicada aos exemplos, os usos na literatura da época. *Métonymie* (metonímia), por sua vez, remete a outro verbete da *Encyclopédie*: “*synecdoque*” (sinédoque) e essa remete a “tropa”.

Recorte 4 – *Métonymie* (metonímia)

METONYMIE

METONYMIE, s. f. le mot de *métonymie* vient de μετὰ, qui dans la composition marque *changement*, & de ὄνομα, nom ; ce qui signifie *transposition* ou *changement* de nom, un nom pour un autre.

En ce sens cette figure comprend tous les autres tropes ; car dans tous les tropes, un mot n'étant pas pris dans le sens qui lui est propre, il réveille une idée qui pourroit être exprimée par un autre mot. Nous remarquerons dans la suite ce qui distingue la *métonymie* des autres tropes. Voyez **Synecdoque**.

Les maîtres de l'art restraignent la *métonymie* aux usages suivans.

I. *La cause pour l'effet*. Par exemple : *vivre de son travail*, c'est-à-dire, *vivre de ce qu'on gagne en travaillant*.

Fonte: *Encyclopédie* (2022).

Recorte 5 – Synecdoque (sinédoque)

SINECDOQUE ou SINECDOQUE

SYNECDOQUE ou SYNECDOCHE, sf (Gram .) este artigo é completo de M. du Marsais : trop. papel. II. arte. 4. pág. 97. Ce que eu estou inserido no rosto, eu sou o comum entre dois crochês [].

On écrit ordinairement *synecdoche*: [c'est l'ortographe étymologique]; diga as razões que me determinaram na escrita da *sinédoque*.

1°. Ce mot n'est point un mot vulgaire qui soit dans la bouche des gens du monde, ensorte qu'on puisse les consulter pour connoître l'usage qu'il faut suivre par rapport à la prononciation deste mot.

2°. As pessoas de letras que já consultaram a pronunciada diferença; les uns disent *synecdoche* à la française, como *roche*; & les autres soutiennent com Richelet qu'on doit prononcer *synecdoque*.

3°. Ce mot est tout grec, Συνεκδοχή, *compreensão*; il faut donc le prononcer en conservant au χ sa prononciation originale : c'est ainsi qu'on prononce & qu'on écrit *époque*, ἐποχή; *monarca*, μονάρχης, μόναρχος; *Pentateuco*, Πεντάτευχος; *Andromaca*, Ἀνδρομάχη; *Télémaque*, Τηλέμαχος, etc. On conserve la même prononciation dans *écho*, ἦχω; *école* (schola) σχολή, etc.

Eu sei que a *sinédoque* é uma coisa muito científica, que não é um ponto no uso vulgar, mas que a escrita de uma maneira que não induz a uma pronúncia pouco conveniente à sua origem.

1°. Que a *sinédoque* faz entender le *plus* par un mot qui dans le sens propre signifie le *moins*; ou au contraire elle fait entendre le *moins* par un mot qui dans le sens propre marque le *plus*.

2°. Dans l'une & l'autre figure il ya une relation entre l'objet dont on veut parler, & celui dont on emprunte le nom; car s'il n'y avoit point de relacionamento entre esses objetos, il n'y auroit aucune idée accessoire, & par consequent point de trope: mais a relação que qu'il ya entre os objetos, dans la métonymie, est de Telle Sort, que o objeto não emprunte o nome, subsiste indépendamment de celui dont il réveille l'idée, & ne forme point un ensemble avec lui; tel est le rapport qui se trouve entre la *cause* & l'*effet*, entre l'*auteur* & son *ouvrage*, entre *Cerès* & le *blé*, entre le *contenant* & le *contenu*, como entre la *bouteille* & le *vin*: au-lieu que la liaison qui se trouve entre os objetos, na *sinédoque*, suponha que esses objetos formem um conjunto, como le *tout* & la *partie*; Sua união não é um relacionamento simples, ela é mais interna e mais independente. C'est ce qu'on pode ser observado nos exemplos de uma e de outras dessas figuras. Voyez *Tropo*. (ERM B.)

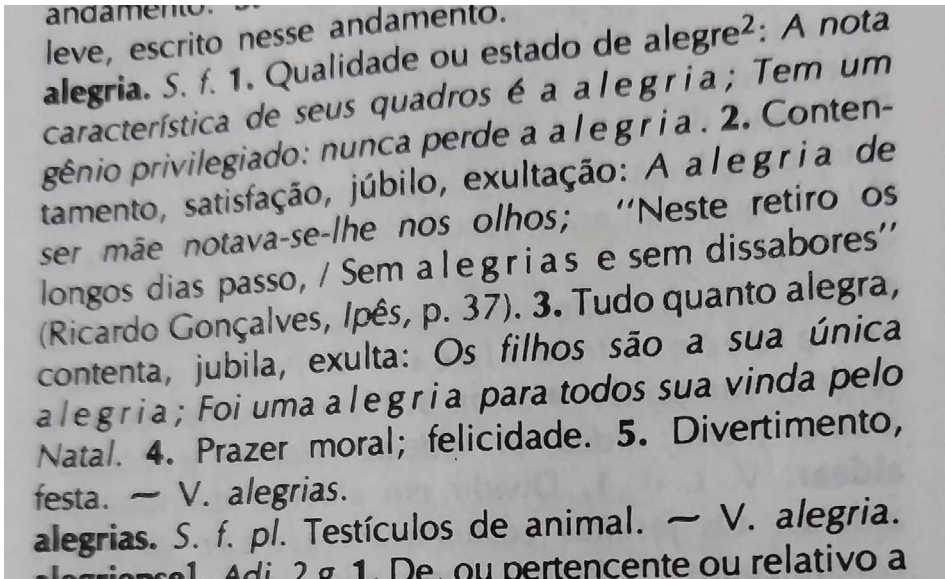
Fonte: *Encyclopédie* (2022).

Tais exemplos explicitam o que foi indicado no início desta reflexão, demonstrando que o efeito palavra-puxa-palavra nem sempre vai fechar o sentido ciclicamente, podendo expandir e deixar a direção de sentidos em aberto por muitos verbetes.

Exemplo 3:

Movimento 3 – Um exemplo de palavras que parece fechar o circuito, mas conduz para o equívoco. Alegria e alegrias. Singular e plural, espaço para o diferente.

Recorte 6 – Alegria



Fonte: Ferreira (1975).

REFLEXÕES FINAIS: AINDA HÁ MUITO POR FAZER

[...] nous parlerons du dictionnaire comme d'un 'prêt-à-parler'.

(Collinot; Mazière, 1997, p. 3)

Neste breve capítulo de livro, num formato bastante ensaístico, tento apresentar minhas primeiras reflexões sobre os movimentos de produção e direcionamento de sentidos que o gesto da remissão pode gerar no interior de diferentes instrumentos linguísticos. Como todos podem conferir,

ainda há muito por fazer. Sinto-me desafiada a continuar neste projeto de pesquisa e seguirei pensando sobre a história das palavras ou as histórias das palavras, observando o sujeito no mundo com suas práticas sociais e discursivas, consultando o dicionário como aquele que está pronto, prestes a falar e produzir sentidos, acreditando junto com Mariza Vieira que em “[...] um mundo em que a certeza e a completude se diluem no achar-e-perder dos elos de suas cadeias ilusoriamente objetivas e seguras” (Silva, 1996, p. 153), um analista de discurso que faz História das Ideias Linguísticas sempre terá muito trabalho.

REFERÊNCIAS

AUROUX, Sylvain. **A revolução tecnológica da gramatização**. Campinas: Editora Unicamp, 1992.

BIAZUS, Camilla. **Dicionário compartilhado**: um encontro entre escrita, análise de discurso e psicanálise. Curitiba: Appris, 2019.

CHARTIER, Roger. A bisavó da Wikipédia. [Entrevista cedida a] Pierre Le Hir. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 28 fev. 2010, Caderno +mais ! Tradução de Clara Allain (Publicada originalmente no jornal Le Monde). Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs2802201014.htm>. Acesso em: 17 out. 2024.

COLLINOT, André; MAZIÈRE, Francine. **Um prêt à parler**: le dictionnaire. Paris: Presses Universitaires de France, 1997.

ENCYCLOPÉDIE ou dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers, etc. DIDEROT, Denis; D’ALEMBERT, J. le R. (ed.). *In*: The ARTFL Project. Chicago: Universidade de Chicago, 2022. Disponível em: <http://encyclopedia.uchicago.edu/>. Acesso em: 18 out. 2024.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário de língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

HAROCHE, Claudine. **Fazer dizer, querer dizer**. São Paulo: Hucitec, 1992.

MEDEIROS, Vanise. Instrumentos na rede: por uma ética do pertencimento. *In*: RASIA, Gesualda; NEGRI, Lígia; RODRIGUES, Patrícia. (org.). **CELSUL 25 anos**: práticas languageiras e gramaticais. Campinas: Mercado de Letras: 2025. p. 323-338.

NUNES, José Horta. **Dicionários no Brasil**: análise e história do século XVI ao XIX. Campinas: Pontes, 2006.

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

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso**: princípios & procedimentos. Campinas: Pontes, 1999.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Do sujeito na história e no simbólico. *In*: ORLANDI, Eni Puccinelli (org.). **Língua e conhecimento linguístico**: para uma história das idéias no Brasil. São Paulo: Cortez, 2002. p. 65-73.

PÊCHEUX, Michel. **Análise automática do discurso**. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi e Greciely Costa. Campinas: Pontes, 2019.

PETRI, Verli. História de palavras na história das ideias linguísticas: para ensinar língua portuguesa e para desenvolver um projeto de pesquisa. **Conexão Letras**, Porto Alegre, v. 13, n. 19, p. 47-58, 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/conexaoletras/issue/view/3529>. Acesso em: 17 out. 2024.

PETRI, Verli. O que pode uma palavra? Reflexões sobre a história da palavra dicionarizada produzindo efeitos de sentidos na contemporaneidade. *In*: PETRI, V.; GUASSO, K.; COSTA, T.; FREITAS, F. de. (org.). **Dicionários em análise**: palavra, língua, discurso. Campinas: Pontes, 2020. v. 1, p. 37-61.

PETRI, Verli. Ensaio sobre deslocamentos produzidos pela passagem do “gesto de leitura” à elaboração de um instrumento linguístico. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 28, n. 63, p. 47-67, 2024. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/33238/22929>. Acesso em: 05 dez. 2024.

PETRI, Verli; MEDEIROS, Vanise. Da língua partida: nomenclatura, coleção de vocábulos e glossários brasileiros. **Letras**, Santa Maria, n. 46, p. 43-66, jun. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11725>. Acesso em: 18 out. 2024.

PETRI, Verli; VENTURINI, Maria Cleci; RASIA, Gesualda. Definição. *In*: MEDEIROS, Vanise *et al.* (org.). **Na movência dos conceitos...** Rio de Janeiro: Autografia, 2024. p. 65-74.

SILVA, Mariza Vieira da. **História da alfabetização no Brasil**: sentidos e sujeito da escolarização. Campinas: Editora Unicamp, 2015.

SILVA, Mariza Vieira da. O dicionário e o processo de identificação do sujeito-analfabeto. *In*: GUIMARÃES, Eduardo; ORLANDI, Eni Puccinelli (org.). **Língua e cidadania**: o português no Brasil. Campinas: Pontes, 1996. p. 151-162.

SURDI, Marcia; SEVERO, Robson; PETRI, Verli. (org.) **Vocabulário da pandemia no novo coronavírus**. São Carlos: Pedro & João, 2023. *E-book*. Disponível em: <https://pedroejoaoeditores.com.br/produto/vocabulario-da-pandemia-do-novo-coronavirus/>. Acesso em: 10 set. 2024.

ALGUNS MODOS DE CONSTITUIÇÃO DE SENTIDOS SOBRE A ESCOLARIZAÇÃO NO BERÇO DA QUARTA COLÔNIA DE IMIGRAÇÃO ITALIANA

*Victoria Heloína Almeron Lopes dos Santos
Rafaella Barbieri Viera
Erick de Queiroz Brittes
Amanda E. Scherer*

ANTES DE TUDO

Homenagear alguém sempre é difícil no sentido de saber dizer, com palavras, emoções que vêm de algum lugar incerto na e da memória. Lugar incerto pelo acúmulo de lembranças no emaranhado dos fios que tecem nossa memória. Para nós, homenagear alguém é colocar, na atualidade, materialidades outras que não apenas palavras sem história. Homenagear alguém, na verdade, é tentar entender a rede de memória que vai se instalando em nossa história de leituras, de encontros, desencontros, atualizações no e do devir acadêmico de pesquisador. Homenagear alguém nos dá a ver igualmente o respeito ao outro no aprendizado pela diferença. Homenagear alguém tem muito da nossa constituição pela alteridade. Por aqui, em nossa escrita a oito mãos, a partir de uma experiência *in loco* em um projeto de extensão²⁹, mais um entre tantos ao longo dos anos na carreira universitária, carregados todos eles pela curiosidade e por uma

29 A memória escolar no distrito de Silveira Martins entre 1935 a 1978: o caso das escolas municipais rurais (GAP/CAL/UFSM 061684).

certa ingenuidade própria de meninos e meninas da área de Letras em formação de pesquisador, vamos tentar delinear, a nosso modo, enquanto autores, o quanto a obra *História da alfabetização no Brasil: sentidos e sujeito da escolarização*, de Mariza Vieira da Silva, publicada pela Editora da Unicamp em 2015, tem o seu lugar de fundação na constituição da história da memória escolar brasileira. Obra, aliás, como sabemos, resultante de sua tese de doutorado, defendida em 1998, na Unicamp³⁰ e sempre atual. A referida obra nos inspira e nos seduz constantemente como uma espécie de lugar de discurso fundador da história da alfabetização em nosso país, lugar no qual nos ancoramos, a cada instante, para refletir sobre a escola, o sujeito e os processos de subjetivação pela escrita.

Não vamos historicizá-la, muito menos apresentar uma resenha crítica sobre a obra, vamos outrossim dar a ver como ela, por ser inspiradora e fundacional, nos instiga e nos leva a refletir sobre o lugar da escola (no sentido de escolarização) quando projetamos um estudo sobre o sujeito e a memória escolar nos processos de escolarização em uma região ainda muito inóspita do ponto de vista das condições materiais da época. Em nosso caso, mais especificamente, sobre o lugar do aprendizado da língua nacional em uma região pautada pela constituição do discurso da dita colonização italiana. A obra da Mariza Vieira da Silva nos afeta sobretudo porque ela nos faz projetar a historicidade de uma certa época, não externamente, mas a partir de nossa posição-sujeito, enquanto brasileiros que somos, para enfim podermos entender o lugar do conhecimento sobre a língua, suas condições de produção, seus modos de ensino e de subjetivação.

Portanto, nossa homenagem à Mariza Vieira da Silva tem a ver com o quanto conseguimos trabalhar com conceitos e noções caras à Análise de Discurso, mas, sobretudo, com o quanto a autora em questão nos dá

30 Conforme consta no Repositório de Produção Intelectual e Científica da Unicamp. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/131819>. Acesso em: 13 out. 2024.

a ver que, na apropriação da escrita, por meio a práticas sócio-históricas que a escola nos constitui, ela também é aquele lugar em que o sujeito experimenta a ordem própria à significação do mundo e de si mesmo.

É preciso dizer que partimos do pressuposto de que somos sujeitos sociais e históricos, constituídos por um enlace que nos atravessa pelo dizer histórico, por um certo contar diário em convivência partilhada com a família, mas não só, com todos aqueles que nos rodeiam. Como sabemos, a partir do materialismo histórico, a memória é tudo aquilo que nos une e, ao mesmo tempo, pode, inequivocamente, nos separar. Como ensina Mariza Vieira da Silva (2015, p. 31): “vivemos mergulhados em um enorme esquecimento, em constante tensão com o lembrado, que movimenta nossa história e a faz reclamar sentidos”. Nosso propósito, em nosso texto, é entender de que forma os sujeitos envolvidos com o ensino municipal, principalmente, na região de Silveira Martins – em um espaço rural em fase de urbanização ainda dependente de Santa Maria por ser considerado, até os anos 1980, um distrito, portanto, antes de sua emancipação – vão construindo um fazer e um dizer sobre a escola e a profissão docente para dar a ver um (im)possível real em alguns dos principais processos de escolarização daquele momento. É importante colocar que, para nós, escolarização é um processo complexo que envolve leis, planejamentos, programas e objetos de e para o ensino, formação de professores, espaços (em nosso caso, do privado para o público) arquitetônicos e que tocam ao mesmo tempo o próprio da compreensão do sujeito e dos processos de produção de sentidos aí investidos.

SITUANDO O CONTEXTO DO ESTUDO

O município de Silveira Martins, antes de sua emancipação propriamente dita, tinha 15 escolas rurais, entre 1935 e 1978. Todas elas em zonas rurais e em espaços (de preponderância) centrais que,

historicamente, estavam atrelados à chegada das primeiras famílias de “colonos italianos”, como no dizer local. Podemos afirmar que cada escola estava igualmente acompanhada de um primeiro traçado – imaginário – de espaço urbano seguindo uma mesma linha funcional: 1) uma construção de uma capela religiosa (católica). Algumas vezes, inicialmente, sob forma de capitel; 2) um espaço de recreação abastecido pelas práticas imaginárias ditas italianas e; 3) por um cemitério. A vida social tinha por eixo o espaço referido e a escola vinha alimentar a tríade – assim como extrapolá-la – de forma avassaladora pelo ideário de progresso *versus* integração, nas duas pontas de *iceberg* tão sonhado pelo sujeito e pelo estado. De um lado, pela esperança de um pedaço de terra para poder fincar sua história e, de outro, pelo “colonizar” as terras “devolutas” no sul do país.

Desse *mister*, o que temos hoje: uma única escola em funcionamento – ainda em zona rural – e grande parte das outras quatorze, vazias, em estado completo de abandono. Uma ponte de apoio entre elas são as últimas professoras (sim, uma profissão por demais feminina, naquela ocasião) e foi com elas que começamos um primeiro trabalho para tentar entender a história escolar; foi graças a elas que conseguimos, inclusive, vários objetos de suma importância do ponto de vista da cultura material, enquanto objetos de saber, tais como, os primeiros livros de alfabetização (ou cartilhas), os cadernos de chamada, os relatórios enviados às autoridades institucionais, ábacos para escrever e aprender a contar, fora outras materialidades como fotografias, bilhetes, certificação de trabalho, cadernos com registro de penalidades para aqueles alunos mais “extrovertidos”, antigos boletins escolares, etc. Dessa forma, conseguimos entender um pouco mais sobre a história e a memória da vida escolar da região de Silveira Martins, sobretudo conseguimos reunir objetos que fizeram parte daquilo que a pedagogia da Escola Nova vai considerar como fundamental para o ensino e para aprendizagem da leitura e das primeiras “noções de aritmética” aos pequenos em fase escolar. Nosso objetivo final, de posse de todo o material, depois da higienização, catalogação

e guarda, é uma exposição sobre a temática do nosso projeto no Centro de Documentação e Memória, da Universidade Federal de Santa Maria, na unidade de Silveira Martins, pois para nós, acompanhando nossa homenageada, são:

[...] Causas memoráveis, coisas estas que só funcionam e significam como tal, porque existem as outras, as coisas não memoráveis, impressas com o mesmo ou maior vigor no esquecimento, funcionando e significando como contraparte necessária para a existência da minha, da sua, da nossa história individual e coletiva de brasileiros na relação com a(s) língua(s) e a escrita (Vieira da Silva, 2015, p. 87).

LOCALIZANDO O MUNICÍPIO EM SEU CONTEXTO HISTÓRICO E GEOGRÁFICO

Silveira Martins é considerada o berço da imigração italiana naquilo que, segundo Ancarani (1914), começaria no ano de 1877, após a instalação de três colônias na região da Serra Gaúcha. Em nossa região, foi a vez da fundação do núcleo de Silveira Martins, chamado de Quarta Colônia, marcado principalmente pela chegada de setenta famílias de imigrantes italianos, cuja localização está posta na região central do Rio Grande do Sul, próximo à cidade de Santa Maria. A partir do ano de 1888, Silveira Martins foi desmembrada e seu território foi dividido entre os municípios de Cachoeira do Sul, Santa Maria e Júlio de Castilhos. A sede da colônia de Silveira Martins tornou-se distrito de Santa Maria, sendo emancipada tão somente em 1987 (Zanini, 2008).

O município de Silveira Martins tem seu primeiro nome como *Città Nuova*, depois, como *Città Bianca*, até ser nomeado de Silveira Martins. De acordo com Fenalti (2011, p. 42), os imigrantes vieram da região norte da Itália, mais especificamente das localidades de Vêneto, Buia e Mântova, abrigando-se, de início, em “barracões” na serra de Santa Maria da Boca do

Monte até a divisão dos lotes e da formação da Quarta Colônia. O referido município foi assim nomeado para “homenagear” o político brasileiro Gaspar Silveira Martins, líder do Partido Liberal e antirrepublicano gaúcho, devido a sua grande influência e ao seu apoio à vinda de imigrantes italianos, a partir de 1870, para “colonizar” as terras “devolutas” na região sul do Brasil, denominada naquela época de Província de São Pedro, pelo Império. Ainda em conformidade com Fenalti (2011, p. 27), quando já estava criada a Colônia Silveira Martins, Gaspar Silveira Martins consegue a mudança do itinerário da estrada de ferro que ligaria Porto Alegre a Uruguaiana, que já estava traçada por Caçapava, para Santa Maria, onde a ferrovia chega em 1885. Com a ferrovia já funcionando, os imigrantes embarcavam em Porto Alegre para a Estação “Margem” e seguiam viagem até a Estação “Colônia”, em Camobi (hoje, um bairro de Santa Maria), de onde seguiam para a então já nomeada Estrada do Imigrante, chegando, por fim, aos “barracões” na Sede de Silveira Martins.

A história da Sede foi marcada por divergências políticas e religiosas, principalmente pela forte presença de maçons e anticlericais que omitiam a busca por lideranças religiosas na Sede, e em vista disso, o Grupo de Vale Vêneto³¹ ficou responsável por buscar padres para a região. Em 1881, chegam da Itália à Colônia os Padres Vittore Arnoffi e Antônio Sório, causando certa desconfiança dos moradores de Silveira Martins em relação aos Padres no Vale, uma vez que a liderança religiosa era responsável pelos registros de batismo, de casamento e de óbito. Dessa forma, as lideranças da Sede surgem com certo interesse pelo domicílio desses padres e pela questão dos registros pelos quais os padres eram responsáveis, portanto, cabia à Sede realizar esse controle. Essas divergências e a escolha do nome “Silveira Martins” em homenagem ao político Gaspar Silveira Martins podem ter culminado na pouca influência e na liderança da Sede sobre os demais núcleos da Região, como coloca Marin (2007, p. 169), em

31 Núcleo administrativo e religioso.

A integração dos imigrantes italianos à política sul-rio-grandense na ex-colônia Silveira Martins:

Na sede, Silveira Martins, a maioria dos imigrantes que exerciam atividades urbanas, como comerciantes, artistas, professores, caixeiros-viajantes, artesãos e os funcionários públicos, eram, quase todos, maçons e anticlericais. Assim, a sede recebeu, desde a fundação, uma identidade, associada à maçonaria e ao anticlericalismo. Os habitantes dos núcleos interioranos, identificados com a Igreja Católica, rivalizavam com os moradores da sede Silveira Martins, pois não comungavam dos mesmos valores e posicionamentos ideológicos e políticos e não aceitavam ser subordinados a Silveira Martins em nível político, administrativo e religioso (Marin, 2007, p. 169).

Quanto à emancipação de Silveira Martins perante Santa Maria, conforme já informamos anteriormente, ocorreu em 11 de dezembro de 1987, com a Lei Ordinária 8481, emitida pelo Poder Legislativo do Estado do Rio Grande do Sul.

SOBRE AS ESCOLAS

Em Silveira Martins, enquanto distrito, as escolas eram nomeadas como Isoladas Rurais devido à dependência administrativa da cidade de Santa Maria. As escolas ficavam longe da Sede da cidade e eram compostas por apenas uma sala de aula, em que uma mesma professora ensinava para quatro turmas diferentes concomitantemente. Conforme Luchese (2011), as escolas rurais não poderiam ser reguladas pelas mesmas normas que as escolas de zonas urbanas, “já que os filhos de imigrantes falavam dialetos diferentes e os professores teriam dificuldades de ensinar se não compreendessem o que seus alunos falavam” (Luchese, 2011, p. 312). O professor Rodrigo Moro Savegnago³² explica que, à época, as professoras (sempre mulheres), que eram enviadas pelo município de

32 Historiador local em entrevista ao Centro de Documentação e Memória (CDM), 2024.

Santa Maria para ministrar as aulas, possuíam uma formação contínua e específica para o meio rural (quase sempre em período de férias escolares em centros de formação especializados) e eram aceitas na condição de não criarem vínculos amorosos no lugar em que atuavam pelo período de seis anos. De acordo com o professor, algumas famílias ofereciam abrigo para essas professoras, sendo esses espaços destinados tanto para moradia quanto para o funcionamento da escola. Além disso, Luchese, ao traçar um panorama sobre a educação de imigrantes italianos no Rio Grande do Sul, informa ainda que as famílias de imigrantes italianos se uniam para “empreender, em mutirão, a construção da escola, geralmente uma pequena casa de madeira rústica, apesar de, nos primeiros tempos, as aulas terem funcionado na própria casa do professor ou na casa de alunos” (Luchese, 2011, p. 311).

O referido autor ainda nos informa que, durante o período de 1880, existiam as escolas étnico-comunitárias que contavam com o apoio do governo italiano para o envio de subsídios bibliográficos e de material de ofício. Nos relatórios de De Vellutis citados por Luchese, encontramos também, além daquelas escolas étnico-comunitárias da região de Caxias do Sul, “outras escolas em Silveira Martins” (Luchese, 2011, p. 326). No entanto, ainda não conseguimos nenhum registro material sobre o funcionamento de tais escolas na região da Quarta Colônia, que, para nós, são muito importantes para refletirmos sobre o lugar da língua do contexto familiar na escolarização da região. Trazendo novamente as palavras de nossa homenageada:

O acesso aos arquivos é difícil. Quer pela heterogeneidade das instituições, que adotam práticas classificatórias diferenciadas das fontes, quer pela ausência de guias e catálogos, e quer, ainda, pelo descaso em relação ao acervo em termos de extravio, perda, roubo, deterioração, dispersão, destruição. A essas dificuldades soma-se o caráter lacunar e desigual dos acervos e do conhecimento produzido (Vieira da Silva, 2015, p. 91).

Por outro lado, a primeira escola de que se tem informação no município, segundo Brandão (1958, p. 75), “foi criada em 1884 e regida pela professora Maria Carolina Schneider”, mas, devido à falta de uma política de guarda de documentação mais consistente na região, pouco sabemos sobre a forma de funcionamento dessa escola e/ou das aulas ministradas pela professora Maria Carolina Schneider durante o período. Ainda conforme Luchese (2011, p. 330), “a partir de 1920, as escolas étnicas italianas foram sendo progressivamente passadas para escolas públicas”. Guardamos nossas expectativas para uma próxima etapa e para um próximo artigo, sem deixar calar uma pergunta que nos persegue: teria sido a escola Maria Carolina Schneider uma dessas escolas étnico-comunitárias italianas? O que conseguimos saber até o momento, além do ano de sua criação, é que ela estava situada em Val Veronês, na divisa entre a atual Silveira Martins e o município de Faxinal do Soturno. Conforme relato da professora aposentada, Elci Cordeiro Michelin, a escola, ainda antes da emancipação de Silveira Martins, era, como em outras comunidades silveirenses, autônoma em seu funcionamento, no entanto, dependente administrativamente do município de Santa Maria. A professora afirma ainda que, da mesma maneira como ocorria em outras escolas, o ensino era multisseriado: uma mesma sala para quatro turmas de quatro séries diferentes e uma só professora para ensinar um disciplinar bem diversificado, como: “português, matemática, história, geografia, ciências, educação moral e cívica e ensino religioso”³³.

Por meio de nosso levantamento em arquivos documentais da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Silveira Martins, grande parte deles localizado em uma sala da (única) Escola Municipal de Ensino Fundamental João Frederico Savegnago, conseguimos traçar um quadro histórico (Quadro I) delineando o nome da escola, o ano de criação, a

33 As aspas fazem referência ao relato da professora, enviado aos autores via *WhatsApp*, em mensagem de voz que transcrevemos em um documento à parte.

localidade no município, inclusive o ano de sua desativação e ou mudança de nome. Vejamos:

Quadro I – Levantamento preliminar das escolas do antigo distrito Silveira Martins a partir de documentação do acervo municipal

Escola	Linha	Fundação	Encerramento/ desativação	Data de mudança de nome
Escola Municipal Linha Um Sul	Linha um Sul	01/03/1953	1989 a escola cessa as atividades e em 1994 ela é desativada pelo decreto 064/94	
Escola Estadual de 1º Grau Incompleto Valentin Zambonato	Linha Duas Norte	01/03/1884	06/12/1988	
E. M. I. Linha Três Sul	Linha Três Sul	1935	2005	1977 – E. M. de 1º Grau Inc. Linha Três Sul
Linha Base / Divino Espírito Santo	Linha Base / Vila Catani	1960	Atual	1972 – Ângelo Branco 1983 – João Frederico Savegnago
M. Isolada de Linha seis Norte - Osvaldo Cruz	Linha 6 Norte	01/03/1950	1997 – Decreto 037/97	1986 – M. de 1º Grau Inc. Linha Seis Norte e, a partir de julho de 1986 – M de 1º Grau João Bulignon
Escola Municipal Isolada Linha Quarta Norte	Linha Quarta Norte	01/03/1940	04/03/1991 – Decreto 004/94	
Escola Isolada Municipal	Linha Seis Sul	01/03/1930	30/04/1997 – Decreto 037/97	1974 – E. M. I. Linha Seis Sul. A partir de 1985 – E. Isolada Municipal Dom Pedro II
Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Prof. Angelo Branco	Linha Base	?	1991 – Decreto 004/94	
E. M. I. Prof. Helena Bertóia Machado	Val Feltrina	1945	1997 – Decreto 037/97	
E. M. I. de Vale dos Panos	Vale Dos Panos	01/03/1959	31/12/1992	
E. M. I. Benvindo de Sales	Val de Buia	01/03/1925	03/12/1992 – Decreto 004/94	Mudou para E. M. Prof. Maria Luiza Colasso Noal entre 1985 e 1990

Professor Laurindo Brocardo	Marco 50	01/03/1953	04/03/1994 Decreto 004/94	
Escola Municipal Isolada Professor José Maffini	Linha dos Mantuanos	01/03/1946	06/12/1993 Decreto 004/94	
Escola Municipal Reunida Maria Carolina Schneider	Val Veronês	01/03/1886	1997 – Decreto 037/97	
Escola Municipal de Linha Sete	Linha Sete Sul	01/03/1930	31/12/1992	

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Várias das informações formalizadas em nosso Quadro I mereceriam destaque. Vamos ficar, no momento, com apenas duas delas. A primeira diz respeito ao nome dado aos lugares em que se encontravam as escolas. Grande parte em uma divisão nomeada como Linha (Linha 1 Sul, Linha Duas Norte, Linha Sete Sul, etc.), ou seja, agrupamentos organizados por famílias advindas da mesma localidade italiana quando recebiam seus lotes de terra. A segunda tem relação ao ano de criação. Nossos apontamentos, que estão sendo colocados em um outro artigo, estão calcados nas condições materiais da época: clima, estradas, transporte, tempo, recursos financeiros (professores não remunerados, apenas com alojamento, alimentação, local de higiene, etc.), como também em relação ao número de alunos e sua constituição familiar.

A PROFISSÃO DOCENTE EM NOSSOS PRIMEIROS APONTAMENTOS

O que seria a profissão docente, especialmente em Silveira Martins, em uma época marcada municipalmente pela dependência enquanto distrito da cidade de Santa Maria? E mais, como a Educação e a Escola estão relacionadas com essa profissão em tal contexto? Quais seriam os

desafios e as competências exigidas? O que seria o ato de ensinar? Qual formação era exigida?

Ademais, nossas questões foram sendo alimentadas pelos retalhos de uma certa memória escolar, a partir da história de vida de professoras em uma cidade interiorana, e da mesma forma, pudemos entender como as condições histórica e social estão vinculadas a começar por uma certa memória discursiva (Scherer; Taschetto, 2005), àquela do lugar do professor como sujeito onipresente em todas as frentes no seu dia a dia: da zeladoria à faxina; de merendeira à de docente em tempo integral. Nosso objetivo se deu pela vontade de entender melhor o lugar da formação docente, bem como o fazer docente em suas práticas por demais subjetivadas no contexto de então. A partir dos relatos que obtivemos das entrevistas, com as formulações no dizer de cada uma delas e de como tais formulações poderiam constituir uma possível memória escolar na região, fomos, aos poucos, delineando um processo que nos ajudou a entender melhor um sujeito onipresente em todas as tarefas que envolviam a escola. As entrevistas foram realizadas sob um roteiro de questões que tratavam dos seguintes pontos: a) onde estavam localizadas; b) como as professoras se deslocavam até o local de trabalho; c) sobre o fazer docente e como preparavam as aulas; d) mais especificamente, quais disciplinas e conteúdos disciplinares elas se lembravam de ter desenvolvido; e) se guardavam ou tinham registros das aulas e dos trabalhos dos alunos; f) também colocamos questões sobre a formação: em qual instituição se formaram e há quanto tempo; g) da mesma forma, sobre quantos anos de atuação como professora elas tiveram e, por fim, h) perguntamos também acerca das experiências que presenciaram no campo da educação, quais delas consideravam mais significativas.

Das várias entrevistas realizadas, a primeira ocorreu na tarde do dia 14 de novembro de 2022, na casa da professora Maria Glória Cereser, 91 anos, na localidade de Linha Seis Norte, em Silveira Martins. Tivemos a

colaboração de sua filha no seu relato. A professora Maria Glória nasceu em 4 de abril de 1931, em Silveira Martins e, aos 21 anos, foi para o interior da Linha Seis Norte, onde começou a lecionar e aos 23 casou-se e teve 9 filhos. Infelizmente, ela veio a falecer em 4 de novembro de 2023, quase 1 ano após a realização da nossa entrevista. De acordo com a professora Maria Glória, a escola funcionava, em um primeiro momento, na Capela São Valentin, na Linha Seis Norte, e quando começaram as reformas na capela não foi mais possível que a escola ali continuasse. A professora, por sua vez, seguiu seu trabalho, como docente, por 22 anos, na grande sala que tinha em sua casa. Para completar os anos de serviço, ela trabalhou igualmente na escola que havia sido construída em frente à igreja, a Escola Municipal Osvaldo Cruz, uma das famosas “brizoletas”³⁴.

É preciso informar que a história escolar do Rio Grande do Sul é marcada por uma política (entre outras) de interiorização da alfabetização no estado como um todo no governo do então governador Leonel Brizola. A construção de escolas rurais foi uma ação governamental que procurava, sobretudo, oferecer condições materiais mínimas, como prédios escolares, para que a alfabetização pudesse acontecer de fato; além disso, havia o constato de que era muito precária a falta de pessoas tituladas para o exercício docente. Portanto, houve desde o projeto de um prédio piloto até a escolha de um lugar para a sua construção. Os prédios deveriam ser construídos às margens das estradas e ou voltados para a rua, que poderiam “servir para facilitar o acesso ou indicar que a escola estava aberta para receber o novo mundo, o ‘mundo de lá – da cidade’” (Quadros, 2001, p. 5). O projeto intitulava-se *Nenhuma criança sem escola no Rio Grande do Sul*. De acordo com Moraes e Marinho (2017), pode-se explicar a criação dessas escolas como um:

34 Forma como são popularmente nomeadas as escolas rurais construídas em madeira – seguindo o mesmo padrão em todo o interior do Rio Grande do Sul – no governo de Leonel de Moura Brizola (1922-2004) durante o período de 1959 a 1963 (cf. Quadros, 2001).

reflexo de um pensamento, no qual se pode melhorar a sociedade por meio da educação. Ela pode ser concebida como a personificação de um projeto que priorizava uma educação de qualidade, podendo ser entendida como símbolo de uma época de mudanças através da educação. Uma construção como essa deve receber o merecido valor, deve ser estudada, analisada e conservada (Moraes; Marinho, 2017, p. 617).

Embora o projeto fosse muito importante e inicial, a professora Maria Glória Cereser relatou que havia poucos alunos matriculados na escola. Segundo a professora, as aulas eram preparadas um dia antes de serem ministradas, ela fazia um diário à noite e no outro dia passava para os alunos no quadro. Nas palavras da professora:

Tinha que preparar a aula um dia antes de aplicar porque senão ia chegar lá na escola e não ia me lembrar de tudo o que tinha que ensinar, então de noite eu fazia o diário e no outro dia na escola os alunos copiavam o que eu passava no quadro.

A entrevistada também informou que recebia livros didáticos da Secretaria de Educação diferentes daqueles que ela usava e precisavam ser seguidos como modelos. Ainda observou que, do mesmo modo, quando o ministro da Educação era o professor Darcy Ribeiro, ela preparava as aulas a partir da coleção de livros por ele enviados. A professora Maria Glória ensinava todas as disciplinas obrigatórias e ainda era responsável pelo ensino religioso. Lembrou ainda que nas Secretarias de Educação, quando das reuniões gerais de formação, eram repassados modelos de aulas a serem ministradas e que havia, durante as férias, cursos de formação que duravam em torno de 15 dias.

A segunda entrevista foi com a professora Milva Padoin Bottari, 81 anos, em novembro de 2022, em sua residência na localidade de Linha Dois Norte, Silveira Martins. De sua história pessoal, sabe-se que ela nasceu em 17 de junho de 1942, na Linha dos Mantuanos, casou-se com João Bottari (*in memoriam*) e mudou-se para Linha Dois Norte. Lecionou por 27 anos, de 1960 a 1987, e é aposentada há 35 anos. Segundo a professora Milva, ela começou a lecionar em 11 de abril de 1960 e formou-se no antigo

Colégio Olavo Bilac, hoje Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac, em Santa Maria, para poder ser efetivada como professora. Nas palavras dela:

Me formei em Santa Maria, no colégio Olavo Bilac, era um magistério de férias por 4 anos, mas comecei³⁵ a lecionar primeiramente só com a 5ª série no Bom Conselho, pois aqui já tinha repetido a 5ª série, antes do programa de admissão, que depois entrava no ginásio, e depois fiz as provas em Vale Vêneto, e comecei a dar aula aqui em 11 de abril de 1960.

A referida professora ministrava aulas na Escola da Linha Mantuanos e depois passou a lecionar na Escola Municipal Valentin Zambonato de Linha Duas e na Escola Municipal Professor Ângelo Branco. Todas estas ainda pertencentes ao município de Santa Maria, pois os fatos narrados ocorreram antes da emancipação de 1987. Ainda conforme a entrevistada:

Até 1987, foram 27 anos e mais dois dos quais eu nunca tinha tirado férias, pois de 5 em 5 ano tinha 6 meses de férias prêmio e como nunca tirei fui averbando, então quando me aposentei deu 29 anos, e como tinha o Leandro e Lisandra pequenos eles precisavam da escola e iam comigo, eu ensinava em casa também, por isso fui levando mais um tempo.

Ela também relata que, quando sua última professora se aposentou, a senhora Rosa Pigatto, ela tinha 17 anos e faria 18 só na metade do ano seguinte; entretanto, começou a trabalhar como contratada, sem nada assinado, na Escola Municipal Isolada Professor Ângelo Branco na Vila Cattani, hoje a atual Escola Municipal de Ensino Fundamental João Frederico Savegnago. Informou ainda que:

Naquela época, quando tinha provas no final do ano a gente se reunia, tinha eu e a Leda Dal Forno que lecionava na Vila Cattani, quando eu comecei a lecionar lá, a professora que estava lá era a Rosa Pigatto, a minha última professora, quando ela saiu de lá eu peguei. Eu tinha 17 anos, não tinha feito 18 ainda, fiz na metade do ano, trabalhava como contratada sem nada assinado pois não tinha idade ainda. A Rosa se aposentou em seguida e foi quando construíram aquela escola (EMI Professor Angelo

35 Colégio Bom Conselho, escola privada religiosa para meninas em Silveira Martins, que funcionou desde 1904 até os anos 70.

Branco) e inauguraram na Vila Cattani, ela lecionou uns anos aí depois passou para a Leda, então a gente a se reunia em Silveira ali na Dona Aurélia, quando ia na missa cedo e eu ia lá e fazia as coisas lá, às vezes ela vinha aqui também, fazíamos um padrão para as escolas pois os objetivos eram os mesmos, passávamos no mimeógrafo um pouco cada uma. Por isso, no final de ano eu baixava hospital, me dava enxaqueca, estresse, depois passava tudo aquilo as provas, entregava e dava tudo certo daí aliviava.

Ela ainda expõe que fazia o serviço de merendeira e faxineira da escola, além da compra de materiais os mais diversos. Cita o caso da compra de um mimeógrafo e o apoio dos alunos para realizar a manutenção da escola, que se dispunham a ir aos sábados para ajudá-la. Vejamos parte de seu relato:

A merenda já vinha os produtos da Secretaria e a gente tinha que ir buscar uma vez por mês em Santa Maria, quase sempre nos dias das reuniões, eram aqueles leites aquelas coisas prontas, tive que comprar um fogão daqueles pequeninhos para esquentar e derreter, vinha as bolachas também. Na limpeza nas salas de aulas os alunos queriam ficar para ajudar a fazer a limpeza, e às vezes no sábado o período era de duas horas e as outras duas horas era de limpeza e a gente escolhia dois três de cada vez para ajudar. A gente não ganhava nada, sempre comprava tudo o que precisava para a escola, eu tinha comprado o mimeógrafo com o meu dinheiro.

Além disso, a entrevistada conta que, quando começou a lecionar, havia em média 30 alunos, mas que já chegou a ter 43 alunos em uma única sala. Lembrando que eram várias séries em uma mesma sala, que intercalava entre 5 e 8 alunos por turma, de 1ª a 5ª série. O fazer docente, para poder atender a tantos alunos, no dia a dia, segundo ela, acontecia dessa forma:

Tinha 7 ou 8 na primeira série, 5 ou 6 na segunda, primeiro ensinava os pequenos de uma forma e os maiores de outra, às vezes juntava duas séries pois o quadro era pequeno para poder passar os temas, a gente dividia o quadro, só que naquela época os alunos obedeciam e faziam o que a gente pedia. Mas nem todos os pequenos conseguiam se alfabetizar no ano pois era um pouco duro de aprender, então até a metade do ano a gente via quem ia para frente e quem ia ficar, então de agosto em

diante nós tínhamos duas primeiras séries, os ‘adiantadinhos’ que estavam quase alfabetizados e os que estavam patinando [...] O respeito que as crianças tinham por nós fazia com que eles aprendessem muito mais, se tu prestas atenção e tens interesse tu aprendes. A maioria das crianças naquela época estava interessada, claro eram menos matérias [...].

A partir dos relatos das primeiras professoras entrevistadas, sobre o fazer docente, ficamos com mais uma questão que poderá ser mais um projeto de escrita de um outro artigo: afinal, o que seria alfabetização em uma escola rural nas condições daquela época? Estaria ela associada apenas a uma competência de leitura, boa ou ruim, e não ao processo pedagógico em si? Quais seriam os objetivos de aprendizagem da leitura naquele momento, sobretudo em um espaço ainda muito tenso entre a familiaridade da língua falada em casa (vestígios de uma identificação italiana) e a língua da escola (aquela como língua nacional, na identificação a uma nação brasileira)? Diante disso, a ideia de que a alfabetização pode ser definida como algo elementar, ou como cita Silva (2015, p 121) como “técnica elementar primária” “pura e simples” mudaria o sentido do que seria a alfabetização, sugerindo que haveria outra, associando-a ao “não aprender”. Portanto, se tais definições colaboraram para que a alfabetização tivesse seu sentido deslocado, não seria, como sugere, novamente Silva (2015), pensar o conflito a partir da qualidade? Como sabemos, a Escola, como instituição, e a educação brasileira do século XX estruturou o ensino em todo país, seja em cidades urbanizadas, seja no nosso caso de escolas rurais, contudo, a pergunta que fica: de qual estrutura estamos tratando quando projetamos um nacional?

PARA UM PONTO FINAL SEM DE FATO CONCLUIR

Ao procurarmos historicizar a escolarização no interior do antigo Distrito de Silveira Martins, nos demos conta do quanto a escola é algo que

faz parte da formação discursiva de uma identificação silveirense. Tratamos de observar, igualmente, o lugar da memória no reconhecer-se como parte de uma comunidade X, Y ou Z. E a escolarização diz muito igualmente da história dos traçados das linhas: Linha Base; Linha Um Sul; Linha Duas; Linha Três Sul; Linha Quarta; Linha Seis Sul; Linha Seis Norte; Linha Sete Sul; Linha Pompeia. E das localidades: Val Feltrina, Val de Buia, Linha dos Mantuanos, Vila Cattani, Val Veronês e Vale dos Panos. O morador de Silveira Martins tem sua memória instada, antes de tudo, pela sua localização nas linhas, pois ali encontrava-se a sua escola, a sua família, sua comunidade de origem, no dizer de muitos. É importante trazer que essas linhas foram formadas por famílias ou por pessoas de uma mesma região da Itália que iam chegando ao lugar. Conforme Saquet (2002, p. 35),

Os lotes foram medidos e demarcados conforme a Lei de Terras e Colonização de 1850, em que a comissão media linhas retas no sentido norte-sul, geralmente equidistantes (1000 metros) denominadas Linha-Base, Linha Uma, Linha Duas e assim sucessivamente. Posteriormente, traçava os chamados travessões de 250 em 250 metros, formando os lotes rurais com aproximadamente 25 ha, desta maneira, não havia cuidado com distribuição dos recursos hídricos, nem com a construção dos futuros caminhos.

Portanto, neste texto, de forma ainda embrionária, buscamos compreender, pelo levantamento em arquivos institucionais e pessoais e, da mesma forma, pelo contar de antigas professoras, uma historicização possível para que, em uma espécie de linearidade aproximada, a partir daquilo que Guilhaumou chama de um *effet de récit* (Guilhaumou, 2002, p. 4), pudéssemos constituir uma narratividade factível, “sempre a partir de um lugar, por e para sujeitos” (Romão *et al.*, 2011, p. 14). Outro ponto importante: para nós, o trabalho com o arquivo deve levar em conta a “relação do arquivo com ele-mesmo, em uma série de conjunturas, trabalho da memória histórica em perpétuo confronto consigo mesma” (Pêcheux, 2010, p. 51), isto é, para nós, trata-se de ler “o arquivo como discursividades” (Romão *et al.*, 2011, p. 14). Com relação a esta

pesquisa, não podemos dizer que há ausência de arquivo *ipsis litteris*; em realidade, foi possível, conforme já mencionado, consultar uma série de documentos e compor o “nosso” arquivo. No caso das escolas de Silveira Martins, houve certa dificuldade do acesso aos arquivos (enquanto documentos pertinentes a nossa questão), que está relacionada a dois aspectos: primeiro, ao fato de a história da escolarização estar atrelada à emancipação do município, que antes era um distrito de Santa Maria; segundo, ao processo de nuclearização das escolas, que faz com que as escolas isoladas rurais passem a ser fechadas e transferidas para escolas maiores e, dessa forma, aquilo que não se consegue guardar acaba por se perder. De modo igual, estudamos documentos que envolvem legislação, registros de chamada, registros de alunos, cartilhas de alfabetização, boletins, cadernos de atividade e outros. Para nós, nesse atravessar as “linhas”, pudemos ver o quanto da história escolar, como em uma gaveta de guardados, repletas de lascas de um tempo passado, traz à superfície sonhos garimpados em uma memória atravessada pelo idílico retorno a uma possível origem italiana em solo brasileiro. O lugar da língua não está ali por acaso. Entre o sonho de uma (im)possível origem, com certidão de nascimento no e do Brasil, escolarizados na língua da nação brasileira, os silveirenses seguem sonhando com um outro mundo possível.

REFERÊNCIAS

ANCARANI, Umberto. Monographia sobre a origem da ex-colônia italiana de Silveira Martins 1877-1914. **Revista Comemorativa do centenário da fundação da cidade de Santa Maria, RS, 1814-1914**. [S.l.: s.n.], [1914?].

BELTRÃO, Romeu. **Cronologia histórica de Santa Maria e do extinto município de São Martinho 1787-1930**. Santa Maria: Livraria Editora Palotti, 1958. v. 1.

FENALTI, Naiani Machado da Silva *et al.* **Gaspar Silveira Martins e o município Silveira Martins**: memória, identidade e patrimônio. 132 f. 2011. Dissertação (Mestrado em Patrimônio Cultural) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/10984>. Acesso em: 29 ago. 2024.

GUILHAUMOU, Jacques. Le corpus en analyse de discours: perspective historique. **Corpus**, n. 1, p. 1-18, 2002. Disponível em: <https://journals.openedition.org/corpus/8>. Acesso em: 29 ago. 2024.

LUCHESE, Terciane Ângela. As escolas étnico-comunitárias italianas no Rio Grande do Sul: o olhar dos cônsules e agentes consulares. *In*: LUCHESE, Terciane Ângela; KREUTZ, Lúcio. **Imigração e educação no Brasil**: histórias, práticas e processos escolares. Santa Maria: Editora UFSM, 2011. p. 309-331.

MARIN, Jéri Roberto. A integração dos imigrantes italianos à política sul-rio-grandense na ex-colônia Silveira Martins. **Imaginário**, São Paulo, v. 13, n. 14, p. 167-197, 2007.

MORAES, Leticia Baldasso; MARINHO, Alcyane. Brizoletas: um passeio pela memória, patrimônio cultural e educação. **Educação**, Santa Maria, v. 42, n. 3, p. 615–628, set./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/27356>. Acesso em: 14 out. 2024

PÊCHEUX, Michel. Ler o arquivo hoje. *In*: ORLANDI, E. P. (org.). **Gestos de leitura**: da história no discurso. Campinas: Editora Unicamp, 2010. p. 49-59.

QUADROS, Claudemir de. Brizoletas: a ação do governo de Leonel Brizola na educação pública do Rio Grande do Sul. **Teias**, Rio de Janeiro, n. 3, p. 1-12, jan./jun. 2001. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23870/16843>. Acesso em: 14 out. 2024.

ROMÃO, Lucília Maria Sousa; LEANDRO-FERREIRA, Maria Cristina; DELA-SILVA, Silmara. Arquivo. *In*: MARIANI, Bethania *et al.* (org.). **Discurso, arquivo e...** Rio de Janeiro: 7Letras, 2011. p. 11-21.

SAQUET, Marcos Aurelio. **Colonização italiana e agricultura familiar**. Porto Alegre: EST Edições, 2002.

SCHERER, Amanda Eloína; TASCHETTO, Tania Regina. O papel da memória ou a memória do papel de Pêcheux para os estudos lingüístico-discursivos (le rôle de la mémoire ou la mémoire du rôle de Pêcheux pour les études linguistique-discursives). **Estudos da Língua(gem)**, Vitória da Conquista, n. 1, p. 119-123, jun. 2005.

SILVA, Mariza Vieira da. **História da alfabetização no Brasil**: sentidos e sujeito da escolarização. Campinas: Editora Unicamp, 2015.

ZANINI, Maria Catarina. Pertencimento étnico e territorialidade: italianos na região central do Rio Grande do Sul (Brasil). **REDES**, Santa Cruz do Sul, v. 13, n. 3, p. 140-163, set./dez. 2008.

QUANDO A LÍNGUA DEVE ESTAR A SERVIÇO DO CONVENCIMENTO E DA PERSUASÃO: MANUAIS JURÍDICOS E A IDEOLOGIA DA COMUNICAÇÃO

Joelma Aparecida Bressanin
José Ricardo Menacho

INTRODUÇÃO

Neste artigo, problematizamos o modo como uma certa representação de língua, aquela a ser ensinada e aprendida pelos acadêmicos e profissionais do Direito, é vinculada a um resultado (positivamente) esperado. A língua, como demonstraremos, apresentada como uma obviedade, um dado da natureza, é tomada como um instrumento a ser manejado e que, a depender da habilidade e da argúcia daquele que a articula, tudo pode ser dito e compreendido.

O *corpus* de análise é constituído por dois prefácios extraídos de manuais que se ocupam, segundo seus dizeres, da linguagem e da redação jurídica, e que possuem, como público-leitor esperado, estudantes e profissionais do Direito. Os prefácios selecionados fazem parte de um arquivo formado por um conjunto de materiais didáticos que circulam nos cursos de graduação em Direito e nos cursos preparatórios para concursos públicos, os chamados cursinhos.

Ao nos aproximarmos do *corpus*, inquietou-nos o modo como uma certa representação de língua se constitui e significa a formação e a atuação

profissional do Bacharel em Direito: sua qualidade, inserção, alcance de seus objetivos no mercado (de trabalho e de bens e serviços). Diante dessa problemática, no batimento entre a teoria e os materiais selecionados, perguntamo-nos: como os discursos que constituem aquela representação de língua projetam tipos ideais de estudantes e de bacharéis? Como esta se relaciona com os perfis de sujeitos que traça?

Como aporte teórico de nossas reflexões, filiamo-nos à Análise de Discurso materialista – fundada por Michel Pêcheux e colaboradores, na França, na década de 60, e reterritorializada, no Brasil, na década de 80, pela professora Eni Puccinelli Orlandi – que nos permite, por meio de seus dispositivos teóricos e analíticos, dar visibilidade aos processos discursivos de significação e às suas determinações; bem como, em uma profícua articulação, à História das Ideias Linguísticas (HIL)³⁶, trazendo uma breve retomada da história da constituição de uma língua nacional e da construção de um saber metalinguístico sobre o português do e no Brasil, segundo uma perspectiva histórica e discursiva.

Neste trabalho, em especial, para a produção de nossos gestos de interpretação, fomos provocados e inspirados pela infinidade de estudos desenvolvidos pela professora, pesquisadora e analista de discurso Mariza Vieira da Silva, nossa homenageada, cujas publicações, palestras e cursos são incontornáveis aos que desejam se aventurar pelas tramas do discurso e, sobretudo, pela produtiva relação entre linguagem, educação e sociedade, no processo de escolarização do português como língua nacional.

36 O projeto História das Ideias Linguísticas se interessa pelas diferentes formas do saber metalinguístico ao longo da história e se configurou de modo específico, no Brasil, concebendo a produção e a circulação desse saber relativa à história da construção da língua nacional brasileira e, nessa direção, da própria constituição do Estado e das identidades nacionais. Para saber mais sobre o projeto conferir em: História das Ideias Linguísticas: Histórico. Disponível em: <https://www.unicamp.br/iel/hil/historico.html>. Acesso em: 7 ago. 2024.

Dentre as inúmeras contribuições da autora, ao longo de sua brilhante trajetória como pesquisadora do projeto HIL, desde o início da década de 1990, mencionamos as reflexões sobre o conhecimento linguístico apresentadas em sua tese de doutoramento *História da alfabetização no Brasil: a constituição dos sentidos e do sujeito da escolarização* (Silva, 1998)³⁷, ao pensar na prática pedagógica de transmissão e difusão da escrita, nas sociedades modernas, como objeto discursivo e histórico. Retomamos, também, dois trabalhos, em que a autora seleciona, como *corpus* de análise, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), para pensar sobre o funcionamento da política de escolarização da língua nacional, que se construiu no interior das políticas públicas de educação (Silva, 2007, 2021), e o artigo sobre os manuais escolares, em que busca compreender, a partir da segunda metade do século XX, o modo como o processo de “manualização”, determinados por teorias linguísticas e demandas sociais e políticas, cria certas condições para a produção de efeitos de homogeneização da língua (Silva, 2017).

Cabe observar que a “manualização” é compreendida como um processo pelo qual esses saberes são expostos e difundidos para fins de transmissão, no processo de disciplinarização dos saberes linguísticos (Puech, 1998 *apud* Silva, 2017). Sendo assim, ao observar o modo como se constituem no Brasil determinados manuais didáticos, tomados como instrumentos linguísticos (Auroux, 1992) e discursivos (Pêcheux, [1990] 1997), em que o trabalho com a língua se revela de natureza teórica, mas também social e política, Silva (2017) expõe a predominância de um pragmatismo centrado nos usos da língua, sob a égide do esquema da comunicação, e, posteriormente, sob a da noção de interação, em detrimento dos conhecimentos sobre a/da língua, o que configura um certo reducionismo, inscrevendo a língua e o sujeito na transparência do sentido.

37 A referida tese foi publicada como livro pela editora da Unicamp, em 2015, com título *História da alfabetização no Brasil: sentidos e sujeito da escolarização*.

As análises e compreensões apresentadas por Silva (1998, 2001, 2007, 2017) são fundamentais para a elaboração deste artigo, uma vez que pretendemos entender como se constroem determinadas imagens ou representações de acesso à escrita ou de domínio desta, tomando o movimento das ideias, produzidas na confluência do desenvolvimento da Linguística no Brasil e do processo de escolarização do português, bem como a disciplinarização dos saberes linguísticos, que continuam produzindo efeitos ainda hoje, especialmente, em relação à produção de materiais didáticos (não só os destinados ao ensino de língua(s), mas também ao ensino do Direito), que no espaço escolar, são destinados a práticas de leitura e escrita e, em muitos casos, tornam-se as principais referências para o trabalho pedagógico.

A LÍNGUA E O JURÍDICO

No processo histórico de constituição dos Estados modernos, a língua, com a proposição de políticas públicas de abrangência nacional, torna-se, explicitamente, uma questão de Estado; torna-se, ressaltamos, um fator de unidade, um ponto de convergência, um amálgama a entrelaçar o povo, o território e o seu governante. Essas políticas irão implicar a formulação e circulação de diferentes discursos sobre o saber em torno da língua, como o jurídico, o administrativo, o didático, trabalhando as relações entre a unidade formal e a diversidade concreta no campo dos estudos da linguagem (Orlandi, 2001).

A língua portuguesa, enquanto língua do Estado e língua nacional, ao longo do processo de gramatização brasileiro, (re)produziu incessantemente a divisão entre o correto e o errado, o formal e o informal, o adequado e o inadequado, e dispôs de instrumentos específicos de organização do

espaço de enunciação: a gramática, o dicionário, a mídia, produzindo uma divisão social entre as línguas em seu funcionamento.

É interessante observar, no processo de formação das línguas nacionais, o momento em que a divisão entre as línguas se instala. Segundo Gadet e Pêcheux (2004), se no feudalismo a barreira linguística se autorizava pela afirmação de uma divisão social entre aptos e ineptos, a revolução burguesa teve como particularidade absorver (formalmente, e não materialmente) as diferenças, rompendo barreiras, pois a revolução burguesa instala uma política da língua no terreno da diferença para universalizá-la (homogeneizá-la): a mesma língua para todos (naturalmente diferentes; politicamente iguais), porque todos são iguais em direitos e deveres; todos navegam pelo mesmo barco, fazendo a travessia rumo ao progresso, que, com o esforço individual, pode ser alcançado, indistintamente, por qualquer um. Com a língua, apaga-se o choque de dois mundos para ressignificar-se como um confronto estratégico em um só mundo. A escrita funciona como este divisor de águas em um só mundo. Ela demarca as diferenças que salvaguardam a manutenção das desigualdades (Gadet; Pêcheux, 2004).

No Brasil, conforme observa Silva (2007, p. 142), país multilíngue, colonizado e escravocrata, desde o início, “a administração da heterogeneidade linguística, das coisas-a-saber do e sobre o Novo Mundo se colocava como condição necessária para cristianizar-escravizar-colonizar”. Segundo a autora, a tomada de posição das instâncias de poder em face da língua, com o objetivo de: regular as práticas languageiras e as forças sociais em jogo; e a disciplinarização do sujeito em seus trajetos de memória, foram fundamentais para a criação de País, de uma Nação, de um Estado.

Assim, uma forma de gestão estatal da ideologia, organizando os discursos especializados tecnicamente adequados aos seus objetivos, constituiu um certo imaginário sobre a língua (a culta, aquela a ser

controlada) e seus falantes (sujeito do conhecimento eficaz no uso de uma língua), que reafirma a divisão de sentidos, sujeitos, línguas e resulta no apagamento do político, na dificuldade de “um Estado em conviver e gerir, democraticamente, a diferença e tudo de ambíguo e contraditório que possa daí advir” (Silva, 2007, p. 157).

NOSSO OLHAR PARA OS MANUAIS JURÍDICOS

A opção pelos prefácios, e não por outras seções e/ou passagens dos manuais escolhidos, justifica-se pelo fato de que, pelos vãos e desvãos, regularidades e descontinuidades dessas formulações, podemos encontrar dizeres que se referem: (i) aos temas contemplados pelos autores, ao longo dos capítulos; (ii) à metodologia, organização e habilidade dos autores no desenvolvimento e na progressão dos conteúdos; (iii) aos pontos fortes e qualidades presentes nas obras em comparação a outras disponíveis no mercado; (iv) às expectativas sobre o que um material didático precisa ter ou apresentar para ser bem avaliado ou, minimamente, ser considerado atrativo pelos seus leitores; (v) ao público-alvo; (vi) aos resultados esperados e a sua relação com um perfil específico de leitor (egresso).

Os prefácios consistem em um terreno produtivo para analisarmos, em suas materialidades linguísticas e discursivas, não apenas os funcionamentos que estão em disputa nos livros didáticos aos quais se referem, com ênfase no e para o ensino – visto que esses materiais são tecnologias de ensino-aprendizagem – mas, também, para dimensionarmos e compreendermos as representações e os tipos ideais produzidos e cristalizados pelo trabalho da ideologia sobre: (i) as áreas de conhecimento que os fundamentam; (ii) o modo como as obras, às quais se referem, imaginam-se e imaginam os ambientes em que circulam, neste caso, os cursos de Direito e os cursos preparatórios para concursos; (iii) os

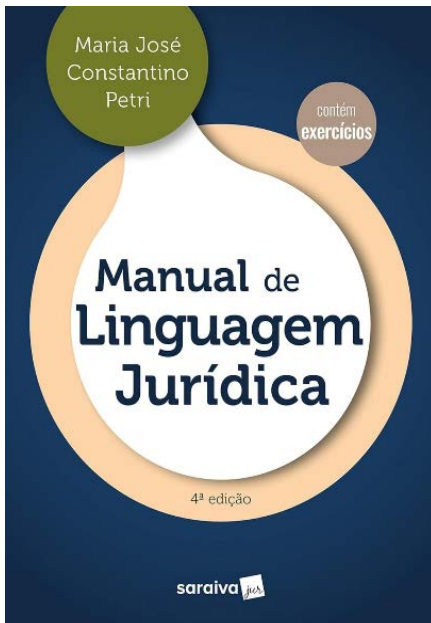
sujeitos envolvidos – leitores, estudantes, professores, *concurseiros* – seus processos de subjetivação (como se tornam sujeitos, como se veem e como são vistos), a sua forma-sujeito histórica (a do sujeito de direito) e a sociabilidade (como se relacionam, constroem laços, habitam e coabitam territórios comuns); (iv) os aparatos de interpretação que administram os sentidos e conduzem os sujeitos-leitores em sua experiência de leitura.

Selecionamos, dentre alguns prefácios observados, dois recortes discursivos (RDs); o primeiro apresenta o *Manual de linguagem jurídica* (2023) e o segundo apresenta o *Guia prático redação jurídica sem mistério* (2019). E, para iniciarmos este percurso analítico, cabe-nos, como um primeiro gesto, perguntarmo-nos sobre a representação de língua em funcionamento no *corpus* selecionado. Qual dentre as diversas variedades da língua portuguesa é a perseguida, apresentada como a ideal, nesses manuais? Em que medida, o domínio dessa variedade idealizada está atrelado a uma argumentação eficaz?

GESTOS DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO

Do prefácio do livro *Manual de linguagem jurídica*, de autoria de Maria José Constantino Petri, editora Saraiva, 4^a edição, publicado em 2023, extraímos:

RD1:



É do conhecimento de profissionais e estudantes de Direito que o Português é a sua ferramenta diária de trabalho. Qualquer que seja o meio idôneo de manifestação, como a sentença do juiz, a inicial do advogado ou a dissertação do estudante, o domínio da norma culta da língua portuguesa é pré-requisito para alcançar o principal objetivo: persuadir e convencer eficazmente o receptor. Este Manual é fruto da larga vivência da autora como professora da disciplina Linguagem Jurídica em renomadas faculdades e instituições de ensino jurídico. O tratamento nuclear e concatenado dos temas, estes sempre acompanhados de inúmeros exercícios, propicia um verdadeiro aprendizado e aprimoramento do Português.

Neste recorte, chama-nos a atenção o modo como a língua portuguesa é concebida no campo profissional: uma “ferramenta diária de trabalho”. Todavia, não se trata de uma modalidade da língua qualquer, mas de uma específica, a “norma culta”, apresentada como “pré-requisito para alcançar o principal objetivo: persuadir eficazmente o receptor”. A norma culta diz respeito à variedade linguística utilizada por pessoas que possuem mais contato com a escrita (sabem ler e escrever) e, geralmente, pertencem às camadas mais privilegiadas da sociedade.

A nosso ver, esses discursos, legitimados outrora por práticas científicas, advindas da teoria (ideologia) da comunicação e do pragmatismo (Silva, 2017), constituem-se em lugares de “circulação” de antigos dizeres, que retornam, de uma nova maneira, para dizer da incapacidade do estudante brasileiro de um uso eficaz da linguagem em situações de comunicação. São, pois, lugares de retorno dos pré-construídos, para

se dizer e pensar no processo de escolarização no Brasil, mobilizando sentidos pré-existentes, sustentados, também, por práticas pedagógicas, como podemos observar nesta passagem do prefácio: “Este Manual é fruto da larga vivência da autora como professora da disciplina Linguagem Jurídica em renomadas faculdades e instituições de ensino jurídico”.

O argumento expõe a experiência profissional da autora como professora na área do ensino jurídico, como algo importante a ser considerado, como um pressuposto que garante a qualidade da obra a ser lida. Ela, a autora da obra jurídica, sabe o que dizer e sabe como dizer (como explicar) quando o assunto for a língua e a sua aplicação no meio jurídico, é uma *especialista*, alguém que, pelo currículo, tem algo a ensinar, é competente para tanto; alguém que está autorizado a explicar – por meio de macetes e técnicas mais eficientes, porque o tempo urge e precisa ser otimizado – a versão mais *pura* da língua, aquela que será mais requisitada, mais aceita e, principalmente, a que melhor proporcionará, tal como posto na superfície linguística, o resultado mais desejado para quem milita no campo do Direito: o convencimento de outrem, seja em um parecer, em uma petição, em uma contestação, em um recurso, em uma manifestação oral; seja perante um cliente, um magistrado, um tribunal. Insistimos: se é a autora de um livro jurídico que está afirmando, como é o caso, se essa é a posição-sujeito ocupada, é porque aquilo que está sendo afirmado é verdadeiro, é válido e, conseqüentemente, trará êxito ao destinatário que seguir a orientação proferida/escrita. Nos moldes da dinâmica da “ideologia da competência”, conforme discute Chauí (2016, p. 57), ela, a autora, por ser quem é, está, pois, encarregada de nos dizer, “enquanto indivíduos privados (que somos), como devemos nos relacionar com o mundo e com os outros”; como devemos nos relacionar, agregamos, com o conhecimento.

O convencimento, então, como o resultado mais desejado, passa a ser não somente o *fiel da balança* do ensino e da atuação no meio jurídico,

mas o único objetivo a ser perseguido por aqueles que pretendam ganhar projeção, destacar-se, tornar-se uma referência na área. Os estudantes, os bacharéis e os profissionais em Direito, desta feita, não obstante as possibilidades de experienciarem outras frentes de inserção no mundo do trabalho e/ou de firmarem diálogos com outras atividades e espaços, a partir de sua formação, caminhos outros, aliás, eclipsados pelos funcionamentos em jogo, devem se capacitar – segundo o que é esperado para quem, ao enunciar, ocupa aquelas posições-sujeito (a de estudante, bacharel etc.) – a fim de que estejam aptos a convencer, independentemente do assunto, diga-se de passagem, como se este, o assunto, estivesse apartado da língua.

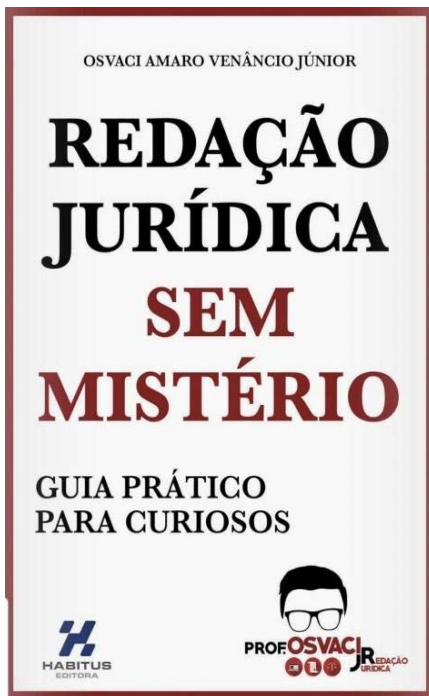
E, nesta direção de sentidos, a “vivência” prática da autora como professora possibilita um modo particular de lidar com o conteúdo a ser ensinado: “o tratamento nuclear e concatenado dos temas”, que diz respeito a um método específico: “acompanhados de inúmeros exercícios, propicia um verdadeiro aprendizado e aprimoramento do Português”. Assim, vemos que a questão do ensino e aprendizado da língua(gem) está atrelada a uma abordagem metodológica, disciplinar, articulada à prática de memorização de regras, por meio da repetição de exercícios, que sendo corretamente realizados e apreendidos, irão garantir ao estudante “aprimorar” o uso do Português. Esse argumento, que funciona como um efeito de verdade, sustentado pelo imaginário de uma língua homogênea, relativo a uma formação discursiva e ideológica tradicional e conservadora, atualiza e reafirma o pré-construído de que a “norma culta” da língua portuguesa é a mais adequada a ser ensinada. Os efeitos desse discurso acabam por apagar as condições de produção específicas da língua, relativas à história da constituição de uma língua nacional no Brasil e de um saber sobre ela produzido. Conforme assevera Silva (2001, p. 7):

Apaga-se, ainda, todo o conflito e confronto existente entre línguas em nosso País para que se produzisse uma língua homogênea e estável, passível de ser escrita e ensinada na escola. Processo em que a produção de saberes – gramáticas,

dicionários, manuais, metodologias, didáticas –, a produção de uma escrita, de uma jurisdição da língua, de instituições, foi constitutivo e constituinte do Português do Brasil e de uma língua nacional, como evidências.

Passemos ao prefácio do livro *Redação jurídica sem mistério* (2019), de autoria de Osvaci Amaro Venâncio Júnior, do qual recortamos a seguinte passagem:

RD2:



Um texto bem-escrito não cumpre apenas papel formal no âmbito jurídico. Pelo contrário. Quando escreve uma peça jurídica, o operador do direito almeja persuadir o leitor do que está escrevendo é correto, de modo que não há dúvida de que a boa escrita é elemento de persuasão/argumentação. Portanto, um texto corretamente redigido, para cuja compreensão o esforço do leitor é mínimo, influencia na própria discussão do direito material e tende a fazer com que o destinatário aceite com mais facilidade o que é por meio dele transmitido. Partindo desse entendimento, a intenção deste e-book é, de forma leve e descontraída, ajudar estudantes e operadores jurídicos a redigirem textos com qualidade próxima à exigida pelo padrão culto, que é, quer queira ou não, a mais respeitosa das variantes linguísticas.

Observamos, no **RD2**, que sua apresentação traz à reflexão questões relativas à modalidade escrita da língua, por meio da adjetivação “um texto bem-escrito” e “a boa escrita”. Sendo assim, sob essa perspectiva, um texto bem-escrito, do tipo argumentativo, deverá “conter”, além de um conjunto de afirmações, premissas ou suposições que defendem um ponto de vista, “qualidade próxima à exigida pelo padrão culto”.

Os termos “norma culta” (**RD1**) e “padrão culto” (**RD2**) são entendidos, muitas vezes, como sinônimos e aceitos como um conjunto de regras norteadoras da língua portuguesa a serem seguidas e respeitadas por quem pretende falar e escrever “corretamente” e/ou “adequadamente”. Como se a língua fosse um produto pronto e acabado, preso às normas gramaticais e dependente delas para que seja considerada aceitável, de prestígio e eficiente. E desse modo, os objetivos da prática de linguagem proposta é a persuasão “do leitor”, “do receptor”, como se essas habilidades estivessem ao controle do sujeito e este controlasse a direção dos sentidos.

Cabe destacar que a argumentação é tomada como o ato de tentar convencer sobre algum fato em que o próprio sujeito que enuncia acredita ser o certo: “Quando escreve uma peça jurídica, o operador do direito almeja persuadir o leitor de que o que está escrevendo é correto, de modo que não há dúvida de que a boa escrita é elemento de persuasão/argumentação”. A argumentação, nesse recorte, tem o objetivo de convencer o leitor sobre algo. Esta compreensão está atrelada à concepção de gênero textual, trabalhada e difundida fortemente, nos últimos anos, na área da linguagem, a partir de uma abordagem enunciativa, que passou a priorizar o texto, em detrimento da gramática tradicional, como objeto central de estudo.

Essa abordagem difere do modo como compreendemos a argumentação discursivamente. Pois, na perspectiva da Análise de Discurso, a argumentação não visa convencer ou persuadir, visa à crítica, em face da ideologia, pois assim como as questões ideológicas não são controladas pela vontade ou intenções, a argumentação também não se deixa controlar. Orlandi (2023, p. 86) explica-nos:

[...] a argumentação como processo discursivo que se dá na instância das ‘coisas a saber’, que nos chegam não pelo conhecimento, pela aprendizagem, mas pela ideologia, domínio do imaginário e do inconsciente, que funciona pela instância pragmática. Instância em que o sujeito ‘responde’ à demanda da ideologia. A argumentação se sustenta no mecanismo

da antecipação, funcionando pelas relações imaginárias, produzindo seus sentidos (imaginariamente) naquilo que o outro poderia significar. Antecipa-se.

Assim, no domínio da Análise de Discurso, a argumentação não é persuasão e não tem como finalidade o convencimento do outro. A argumentação se sustenta no mecanismo discursivo de antecipação, funciona por meio das relações imaginárias: a imagem que o sujeito faz de alguém, ou de algo etc. produzindo sentidos sobre aquilo que o outro poderia interpretar, significar. “Enquanto mecanismo de administrar as interpretações, a argumentação é ideologicamente estruturada, ou seja, é a ideologia que fundamenta a argumentação” (Orlandi, 2023, p. 87).

Se considerarmos, pois, na parte final do **RD2**, que: “[...] redigirem textos com qualidade próxima à exigida pelo padrão culto, que é, quer queira ou não, a mais respeitosa das variantes linguísticas”, há na formulação uma argumentação construída, um processo discursivo em funcionamento, uma posição-sujeito constituída que toma como “verdade” a existência de um certo prestígio, “a mais respeitosa”, de uma certa supremacia linguística em relação às demais variantes existentes, passível de ser “dominada”, “aprimorada” (**RD1**), e isso tem muito mais a ver com os gestos de interpretação dos autores, na produção dos sentidos, do que com o domínio da boa escrita, ou com a consciência subjetiva. Diz respeito a uma posição-sujeito ocupada pelos elaboradores de manuais didáticos, como podemos notar na textualização dos prefácios que selecionamos, porque acionam em seus discursos, pelo atravessamento do interdiscurso, sentidos naturalizados de que a unidade da língua (imaginária) se sobrepõe a diversidade (concreta). Sentidos produzidos na/pela evidência de uma relação necessária entre o domínio da escrita (do uso da norma culta) e a argumentação eficaz.

Acerca dessas compreensões, retomamos as palavras de Silva (1998, p. 187):

Todas essas questões, bem antigas, devem servir de alerta na análise da prática dos professores. Não é possível rotulá-las de conservadoras simplesmente e transferir para os métodos de ensino e de aprendizagem da língua escrita toda responsabilidade pelo fracasso escolar, pela falta de criatividade e de espírito crítico dos alunos e pela falta de coerência e coesão dos textos produzidos. A persistência e a insistência no uso de métodos que têm como centro a repetição e a memorização, por parte de professores não deve ser atribuída apenas a vontade individual de mudança, ou não. Parece haver aí em jogo funções sociais complexas da escrita trabalhando no processo de constituição do sujeito em uma formação social dada.

É COMUNICANDO QUE SE APRENDE OU É COMUNICANDO QUE SE CONVINCE

Em “[...] o domínio da norma culta da língua portuguesa é pré-requisito para alcançar o principal objetivo: persuadir e convencer eficazmente o receptor [...]” (**RD1**); e, igualmente, em “[...] Quando escreve uma peça jurídica, o operador do direito almeja persuadir o leitor do que está escrevendo é correto, de modo que não há dúvida de que a boa escrita é elemento de persuasão/argumentação [...]” (**RD2**), assentados nas reflexões de Pfeiffer e Silva (2014), é possível observarmos um funcionamento específico, denominado pelas autoras de “ideologia da comunicação”, que comparece, aliás, em muitos materiais didáticos de ensino de Língua Portuguesa e demais instrumentos linguísticos elaborados e editados no Brasil, bem como em políticas (públicas) de línguas, colocando em circulação, como único e verdadeiro, um modo de se tomar a língua e uma funcionalidade sua incontornável, que é a de estar a serviço da comunicação.

A ideologia da comunicação – esse funcionamento discursivo que coloca a língua a serviço da comunicação, não por um voluntarismo consciente, ajambrado pelo artil ou a malícia de alguém que deseja que esta seja a sua condição, mas por meio da produção de evidências que

conduzem o sujeito a produzir este e não outro gesto de interpretação, quando o assunto é a língua e, principalmente, quando o assunto se refere ao que é necessário saber/aprender sobre ela – dimensiona a língua, como pontuamos acima, como uma ferramenta, mas, ressaltamos, não qualquer uma, trata-se de uma ferramenta: (a) que está disponível ao uso, que pode ser moldada e aplicada, com utilidade, por um articulador que conhece e sabe operar a sua forma mais idealizada para alcançar o outro, convencê-lo, persuadi-lo; (b) que não possui história, que é apenas estrutura, que é o que, segundo uma suposta essência que a acompanha desde sempre, desde uma origem natural, e cuja existência independe do sujeito; (c) que está imune às ações humanas, e que, por ser transparente, é atemporal, não é determinada pelas condições de produção dominantes do período em que está sendo empregada e de nenhum outro período; (d) que é atingível, que pode ser alcançada em sua plenitude e completude, que pode ser controlada e arregimentada em prol de..., um meio para...

A persuasão e o convencimento – como resultados (favoráveis) a serem perseguidos, sem desvios, pelos estudantes e profissionais do Direito – pressupõem, nas evidências, segundo uma relação de causa e consequência: “[...] o domínio da norma culta da língua portuguesa [...]” (**RD1**) e a “boa escrita [...]”, que “é elemento de persuasão/argumentação” (**RD2**). Dominando a “norma culta da língua” (**RD1**) e valendo-se da “boa escrita” (**RD2**), “[...] que é, quer queira ou não, a mais respeitosa das variantes linguísticas” (**RD2**), não haverá, como consequência, erros ou falhas, o que precisa ser entendido estará ao alcance de todos.

Dessa forma, a “norma culta da língua” (**RD1**) e a “boa escrita” (**RD2**) garantirão, ao mesmo tempo, ao estudante e ao profissional do Direito, por um lado, a possibilidade de expor suas ideias, preparar suas petições iniciais e contestações, interpor recursos, elaborar pareceres, dentre outras peças do cotidiano jurídico, com assertividade e eficiência; e, por outro lado, a possibilidade de seus leitores (aqueles que lerão os seus textos),

ou de seus ouvintes (aqueles que ouvirão suas preleções), inteirarem-se acerca do que quiser, do que lhes despertar interesse, desde que o objeto a saber (um tema jurídico, por exemplo) seja apresentado por meio de um código estrategicamente escolhido e moldado, a norma padrão, por certo.

Entender ou não entender algo, conseguir ou não conseguir convencer/persuadir alguém sobre algo passa a ser um problema de como manejar (controlar, dominar, como já mencionamos alhures) a estrutura linguística, partindo-se de uma referência sua idealizada, de um tipo seu que está acima das paixões, que está imune aos subjetivismos, que podem, segundo os efeitos em funcionamento, comprometer o que se deseja transmitir; macular o que se tem a dizer. Longe de ser problematizada, dentre outras possibilidades e filiações teóricas, como uma mediação não-transparente entre os sujeitos e o mundo (Furlan; Megid, 2009, p. 10), tal como a compreendemos na Análise de Discurso materialista, a língua, ao ser tomada, segundo uma métrica utilitarista, cujos compromissos se assentam, conforme aponta Menacho (2023), “na eficiência e na otimização do tempo”, tem, assim, as suas dimensões histórica, ética e política apagadas:

(a) a dimensão histórica é apagada, porque uma (e tão somente uma) compreensão de língua é cristalizada, apresentada como verdadeira, um dado da natureza, que, supostamente, prescinde de... ou não se constitui por sentidos já significados em outro espaço-tempo; uma compreensão, portanto, que é fruto do presente, um tecido contínuo, harmônico, sem rugosidades e fragmentações, um objeto sem disputas, íntegro, livre de contradições.

(b) a dimensão ética é apagada, porque a língua e os processos de significação são convertidos em projeções narcísicas do sujeito, de seus desejos, segundo o poder de sua consciência, de seu espírito, de valores e princípios abstratos, que, idealmente, precedem e independem da ordem material, ou seja, da materialidade histórica e, por sua vez, da materialidade

discursiva dos sentidos. Dito de outro modo, a língua e os processos de significação são convertidos em retratos das percepções que os sujeitos têm e fazem de si mesmos, como sendo a origem do dizer, como sendo aqueles que decidem, livre de quaisquer determinações, o que dizem e como dizem.

(c) a dimensão política é apagada, porque a língua (esta, imaginariamente representada e em funcionamento nos materiais sob análise) se torna a mesma para todos, em qualquer lugar e a qualquer tempo; um instrumental aconselhável, capaz de garantir o sonho irrealizável da neutralidade e de uma verdade não somente única, mas intrínseca, inata; que seja apenas isso mesmo, que desempenhe essa função, a de ser um instrumental.

O trabalho ideológico, neste caso, no contexto da prática jurídica (tanto no que diz respeito ao ensino jurídico quanto no que diz respeito ao exercício da profissão), ao mesmo tempo em que produz certezas sobre a existência de uma língua mais apropriada para o convencimento, projetada como natural pelos/para os sujeitos, produz a noção de que, com o seu uso, o acesso ao que quer que seja – aos conteúdos jurídicos – está facultado a qualquer um, desde que queira aprender, desde que adquira os livros e os leia, aproprie-se do saber sobre a língua disponível. Os leitores ou os consumidores (o público) tornam-se, nessa linha de raciocínio, um grupo indeterminado, sem rostos e vozes, uma multidão indecifrável, a massa, cujas diferentes condições materiais de existência, modos de interpelação, de ser e de estar no mundo, são homogeneizadas.

Se temos uma língua universal da/para a prática jurídica, por que não termos um público que, também, seja assim, universal? Pressupor, nesses termos, uma língua capaz de servir de sustentação e apoio para a persuasão e o convencimento, é, igualmente, pressupor que os estudantes e os profissionais do Direito que dela se valem, bem como que os seus

interlocutores, os destinatários de suas exposições e argumentos sejam todos iguais.

Em outras palavras, em qualquer lugar em que estiverem, por seguirem um padrão comum, sem variações profundas, o estudante e o profissional do Direito, (somente) com o manejo adequado da língua, conseguirão tanto se manifestar, segundo suas pretensões e pleitos, quanto administrar a interpretação de seu interlocutor. Sonho (ou lenda) da completude, da previsibilidade, da generalidade e da segurança (jurídica) moderno-burguesa, que, arregimenta, sob o signo da ordem e do controle, a diversidade, que, não descansa, como mais um desdobramento ideológico, de dissimular a contradição de suas teses e proposições normalizantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos importante compreender, de modo mais específico, no processo de gramatização da língua portuguesa no Brasil, a maneira como se produziu historicamente os saberes sobre as línguas que sustentam o nosso imaginário e a nossa relação com a língua, com a ciência, com o ensino, com o espaço de enunciação. Em nossa reflexão, realizamos gestos interpretativos que permitem a observação e explicitação do modo como o desenvolvimento das ideias linguísticas estão materializadas no fio do discurso, determinando em quais concepções de língua e linguagem, sujeito e ensino, a produção desses manuais didáticos encontram-se ancorados.

Observamos que esses manuais, enquanto materialidades linguística e histórica, não estão desvinculados de suas condições de produção e não sendo determinados pelo que é posto em circulação, referente ao conhecimento linguístico e ao seu domínio; ao contrário, explicitam uma concepção de língua como sistema de regras, uma concepção de linguagem,

em alguns momentos como instrumento de comunicação, em outros, como meio de interação, e uma concepção de ensino cujo objetivo é a persuasão, controlada, dominada, aprimorada pelo sujeito, acionando uma rede de sentidos filiada a uma formação discursiva de saberes, que estão centrados nos usos adequados da língua (norma-culta, padrão-culto).

Por fim, acreditamos que os trabalhos de Mariza Vieira da Silva muito nos inspiraram e continuam a nos inspirar a considerar que a língua portuguesa escrita, enquanto um objeto de ensino e aprendizagem, é um objeto de conhecimento, mas também um objeto político. E isto nos leva a pensar que é preciso analisar a especificidade dos diferentes mecanismos de poder como os das teorias e metodologias que reafirmam a divisão das línguas, dos sujeitos e dos sentidos.

REFERÊNCIAS

AUROUX, S. **A revolução tecnológica da gramatização**. Campinas: Editora Unicamp, 1992.

CHAUÍ, M. A ideologia da competência. In: ROCHA, A. (org.). **A ideologia da competência**: escritos de Marilena Chauí. São Paulo: Autêntica, 2016. v. 3, p. 53-58.

FURLAN, C. C.; MEGID, C. M. Língua e linguagem em movimento na sala de aula. In: BOLOGNINI, C. Z.; PFEIFFER, C.; LAGAZZI, S. (org.). **Discurso e ensino**: práticas de linguagem na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 9-18.

GADET, F.; PÊCHEUX, M. **A língua inatingível**: o discurso na história da Linguística. Campinas: Pontes, 2004.

MENACHO, J. R. **Sentidos de ensino jurídico e leitura**: os discursos da eficiência em funcionamento na/pela linguagem. 2023. 169 f. Tese (Doutorado

em Linguística) – Faculdade de Educação e Linguagem, Universidade do Estado de Mato Grosso Carlos Alberto Reyes Maldonado, Cáceres, 2023.

ORLANDI, E. P. **História das ideias linguísticas**: construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional. Campinas: Pontes; Cáceres: Editora Unemat, 2001.

ORLANDI, E. P. **Argumentação e análise de discurso**: conceito e análises. Campinas: Pontes, 2023.

PÊCHEUX, M. (1990). **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Tradução de Eni Orlandi. 2. ed. Campinas: Pontes, 1997.

PETRI, M. J. C. **Manual de linguagem jurídica**. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2023.

PFEIFFER, C. C.; SILVA, M. V. da. Estado, Ciência, sociedade: por entre línguas e teorias. **Letras**, Santa Maria, v. 24, n. 48, p. 87-113, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/14426>. Acesso em: 2 fev. 2023.

SILVA, M. V. da. **História da alfabetização no Brasil**: a constituição de sentidos e do sujeito da escolarização. 1998. 267 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

SILVA, M. V. da. O português do Brasil: a constituição da língua nacional. In: SEMANA UNIVERSITÁRIA DA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA, 3., 2 out. 2001, Brasília, DF. **Anais** [...]. Brasília, DF: UCB, 2001, n.p.

SILVA, M. V. da. A escolarização da língua nacional. In: ORLANDI, E. P. (org.). **Política lingüística no Brasil**. Campinas: Pontes, 2007. p. 141-162.

SILVA, M. V. da. Manuais escolares e saberes linguísticos. **BSEHL**, v. 11, p. 209-224, 2017. Disponível em: http://www.sehl.es/uploads/9/1/6/8/91680780/020_09_mariza_vieira.pdf. Acesso em: 2 out. 2024.

VENÂNCIO JÚNIOR, O. M. **Redação jurídica sem mistério**. Florianópolis: Habitus, 2019.

A (IN)EXISTÊNCIA DO NOME *LÍNGUA* BRASILEIRA NAS LEIS, NA CIÊNCIA, NO HUMOR E NO ENSINO

Ana Cláudia Fernandes Ferreira

INTRODUÇÃO

Uma das experiências mais ricas que tive enquanto estudante que começava a conhecer a área de História das Ideias Linguísticas no Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp se deu quando assisti a uma fala da profa. Mariza Vieira da Silva sobre o Colégio Caraça. Foi durante a *Jornada Internacional História das Ideias Linguísticas: ética e política de línguas*, organizada por Eni Orlandi. Eu estava em meu terceiro ano de graduação em Linguística e, naquele momento, iniciava minhas pesquisas de iniciação científica. Ao final de sua apresentação, a profa. Mariza leu um relato de um ex-aluno a respeito de um estudante apelidado de Milota: Milota era um aluno novato do Caraça que ganhou esse apelido porque uma vez pediu: *Me lota um copo d'água*. Diziam que o que ele falava *não era português*. Depois de tanto ouvir e ser corrigido, Milota acabou por *falar corretamente a língua*. A leitura desse relato me marcou muito: ela ilustrava as várias reflexões e análises feitas pela profa. Mariza sobre a disciplinarização do sujeito e da língua pelas instituições do saber, e me fizeram compreender um pouco da complexidade desse processo. Foi uma leitura que me marcou muito por causa disso, porque era uma história engraçada e ao mesmo tempo violenta e porque eu me vi na pele do Milota.

Milota não sabia português, mas acabou sabendo. Já eu me perguntava se algum dia iria saber esse português da escola, o que significa esse saber, o que, a partir da escola, era incluído como *saber* e o que dela era excluído, significando como um *não saber*. Essas perguntas continuam no meu horizonte. Uma maneira de tentar respondê-las tem sido indagar como o que é excluído das instituições do saber pode acabar a elas retornando de mil e uma maneiras.

Revisitando um dos textos de Mariza Vieira da Silva sobre o colégio Caraça³⁸, me deparei com uma passagem que considero relevante trazer para cá:

colégios como esse tiveram papel decisivo na construção da língua nacional e na construção desse objeto imaginário que sustenta até hoje a prática pedagógica de ensino de língua portuguesa e, conseqüentemente, das imagens de analfabeto e alfabetizado-letrado que organizam e geram o funcionamento geral da sociedade (Silva, 2001, p. 69).

A escola tem um papel decisivo na construção da língua nacional. Que espaços de saber esse objeto imaginário abre e fecha sobre os sentidos de língua? Que outros nomes, além de *língua nacional* e *língua portuguesa*, (não) são possíveis atribuir para esse objeto imaginário no espaço escolar? E que *horizonte de projeção*³⁹ (não) se abre para o nome *língua brasileira* nessa história?

Para este trabalho, escolho trabalhar com discursos que contribuem para a construção de (não) saberes sobre as línguas do/no Brasil⁴⁰. Meu

38 Os trabalhos da autora sobre esse colégio foram publicados no artigo *O colégio Caraça: a constituição do sujeito e a língua imaginária* (Silva, 2001) e no capítulo *Colégios do Brasil: o Caraça* (Silva, 2002).

39 Sylvain Auroux (1992).

40 Uma versão preliminar e bem menor deste trabalho foi por mim apresentada, com o título *Horizontes de projeção (de um saber) sobre a língua brasileira*, no Simpósio Temático *Políticas públicas de língua(s): discurso e argumentação* da III Jornada Internacional Semântica e Enunciação, realizada em formato remoto pelo IEL/Unicamp, de 5 a 9 de abril de 2021. Agradeço às coordenadoras do Simpósio Mariza Vieira da Silva e Claudia Pfeiffer pelos comentários, questões e sugestões, que muito contribuíram para esta versão.

olhar se volta para o funcionamento de diferentes discursividades que apontam para o nome *língua brasileira* e que, em sua relação com o nome *língua portuguesa*, é significado nos limiões entre uma *língua que existe* e uma *língua que não existe*.

Para o desenvolvimento dessas reflexões e análises, meu trabalho se faz sobre textos diversos produzidos em diferentes momentos da história brasileira, do século XIX ao XXI: um projeto de lei seguido de debates e emenda, textos científicos, paródias da *Desciclopédia* e legislação sobre a Educação Básica. Ao reunir esses textos diversos para a presente reflexão, pretendo apontar para o funcionamento de algumas discursividades que vão se constituindo ao longo dos séculos sobre a existência ou não da língua brasileira.

Este trabalho está dividido em cinco partes: a presente introdução; uma análise das propostas e discussões que envolvem a questão da língua brasileira dos Anais da Câmara dos Deputados de 1826; uma breve reflexão sobre a questão do nome da língua em pesquisas linguísticas recentes; uma rápida análise sobre essa questão na *Desciclopédia*; algumas reflexões sobre a relação entre *língua portuguesa* e *língua brasileira* no ensino a partir de leis sobre a Educação Básica e as considerações finais.

A PROPOSTA DOS DIPLOMAS DOS MÉDICOS EM LINGUAGEM BRAZILEIRA

Inúmeros trabalhos já se debruçaram sobre a questão do nome da língua do Brasil: *língua brasileira* ou *língua portuguesa*? Trata-se de uma questão polêmica, muito debatida e muito estudada⁴¹. O ponto de partida

41 Sem pretender ser exaustiva, lembro alguns trabalhos em História das Ideias Linguísticas que tocaram no tema da questão do nome da língua (*brasileira* ou *portuguesa*?) ou o estudaram mais de perto: Eni Orlandi (1993), Bethania Mariani e Tania Clemente de Souza (1994), Luiz Francisco Dias (1996, 2001, 2015), Eduardo Guimarães (2000), Eni Orlandi e Eduardo Guimarães (2001), Claudia Pfeiffer (2001), Vanise Medeiros (2008), Bethania Mariani (2011), Ana Cláudia Fernandes Ferreira e Carolina Fedatto (2015) e Emilio Pagotto (2014).

de minhas análises para o presente trabalho é a proposta do deputado Clemente Pereira, de 1926, de que os diplomas dos médicos fossem impressos em *linguagem brasileira*. Na História das Ideias Linguísticas, tal proposta é lembrada enquanto um marco importante sobre essa questão. Junto à lembrança dessa proposta, outro marco também é frequentemente lembrado: a lei de 15 de outubro de 1827, que “*Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Imperio*”, em que tais letras seriam ensinadas na *grammatica da lingua nacional*. A esse respeito, conforme Eni Orlandi e Eduardo Guimarães (2001, p. 23), “ao se colocar a questão da língua nacional no Brasil, evita-se, ao mesmo tempo, nomeá-la oficialmente seja como língua portuguesa, seja como língua brasileira”.

A proposta do deputado Clemente Pereira, bem como as discussões que a antecedem e sucedem, ficaram registradas em ata e estão disponíveis no tomo II dos *Annaes do Parlamento Brasileiro*, de 1826. Essa forma de publicação contém, em grande parte, transcrições taquigráficas de falas e reproduções de textos escritos. Nas primeiras páginas dessa publicação, podemos encontrar palavras e expressões que vão (re)produzindo determinadas relações de sentido para as línguas. Temos, por exemplo, *nossa lingua*, *lingua nacional*, *portuguez* e *linguagem vulgar*, que, nas falas dos deputados, muitas vezes vão sendo tomadas, em substituição, umas pelas outras, produzindo um efeito de sinonímia.

Na discussão do projeto de lei “sobre as cartas dos alunos da academia medico-cirurgica” (*Annaes do Parlamento Brasileiro*, 1826, p. 262), os dois primeiros artigos do projeto dizem respeito a quem deve assinar as cartas (diplomas), quando as cartas devem ser assinadas e em que medida esses procedimentos devem ser feitos da maneira como são feitos em Coimbra. Já o terceiro artigo do projeto é dedicado a definir a língua em que a carta será impressa, e como será impressa. Vejamos:

Recorte 1⁴² – Latim e português

« Art. 3.º A carta de simples cirurgião será em portuguez, porém a de cirurgião formado, em latim, e impressa em pergaminho. A letra desta ultima carta será, no quanto poder ser, semelhante a aquella dos diplomas de bacharel na universidade de Coimbra, e o seu importe de impressão, e pergaminho pago pelo pretendente ».

Fonte: *Annaes do Parlamento Brasileiro* (1926, p. 263).

Há uma hierarquização que perpassa profissões, línguas, letra, instituição e importe de impressão, em que em latim, cirurgião formado, letra semelhante a *aquella dos diplomas de bacharel na universidade de Coimbra*, universidade de Coimbra e pergaminho comparecem numa escala hierárquica superior à *portuguez e simples cirurgião*. Ao lado disso, a ausência de especificação da letra e do importe de impressão para o diploma de simples cirurgião deixa significar que tal diploma pode ter qualquer letra e ser confeccionado com qualquer material. Também é interessante acrescentar que o projeto de lei seria implementado nas escolas de cirurgia do Rio de Janeiro e que, nos debates, também foi mencionada a escola de cirurgia da Bahia e a criação de uma escola no Maranhão.

Essa hierarquização não será a mesma no decorrer dos debates sobre esse projeto de lei. No que diz respeito à hierarquização das línguas, na discussão, o deputado Baptista Pereira propõe que as cartas sejam todas redigidas em latim e comenta: “não sei qual seja a razão, porque as cartas de simples cirurgião hão de ser escriptas em portuguez, e as outras em latim”. Podemos apontar, aqui, uma referência a duas línguas distintas: *latim e portuguez*.

42 O conceito de recorte é compreendido por E. Orlandi (1984) como uma unidade discursiva que o analista produz sobre os seus materiais. Segundo a autora, “não há uma passagem automática entre as unidades (os recortes) e o todo que elas constituem” (*Ibid.*, p. 14) Os recortes são sempre efetuados a partir de uma determinada posição teórica e das questões que a análise coloca.

Já o deputado Maia argumenta:

Recorte 2 – Linguagem vulgar

O SR. MAIA : — Parece-me, que devem ser todas passadas em portuguez, e que não ha necessidade que sejam em latim, porque não sabendo os alumnos essa lingua, pois julgo que podem estudar cirurgia sem a saber, hão de trazera sua carta de formature em um canudo de lata, accontecendo-lhes o mesmo que acontece aos que usão do breve da marca, que não sabem o que nelles se contém, além disto, muitas vezes as tem de apresentar nas camaras. aonde talvez ninguem as entenda, e hão de ser admittidos pelas camaras a curar, sem que ellas saibão o que as cartas querem dizer. Por tanto offereço esta emenda.

« As cartas de simples cirurgião formado, serão passadas em linguagem vulgar, e impressas em pergaminho, e sómente o importe da impressão, e pergaminho será pago pelo estudante ».

Fonte: *Annaes do Parlamento Brasileiro* (1926, p. 263).

Aqui, a questão se volta para a língua nos diplomas – *Parece-me que devem ser todas passadas em portuguez e que não ha necessidade que sejam em latim*⁴³. Seu questionamento sobre a necessidade de imprimir as cartas em latim e sua consideração de que todas sejam em *portuguez* acrescidos da emenda oferecida acabam por produzir uma contraposição entre *latim* e *portuguez* em que: *portuguez* e *linguagem vulgar* entram em relação de sinonímia, e *linguagem vulgar* significa enquanto *portuguez* em relação ao latim. *Latim* não é significado como *vulgar*, ou seja, do *vulgo*, mas *portuguez* sim. Dito de outro modo, na fala do Sr. Maia, *vulgo* recobre *alunos* e *nas câmaras*: o latim é significado enquanto uma língua que os alunos não sabem (*porque não sabendo os alumnos essa lingua*) e que, nas câmaras, *talvez ninguém a entenda*. Assim, a *linguagem vulgar* que os alunos sabem e que todos nas câmaras entendem é o *portuguez*.

43 O que acaba por quebrar a hierarquia de profissões entre simples cirurgião e cirurgião formado. Ao lado disso, não há, em sua fala, comentários sobre letra, instituição e importe de impressão.

Saber/entender a língua é um argumento que se faz importante na discussão, também estando presente na fala do deputado Vasconcelos, que concorda com a emenda oferecida pelo Sr. Maia. Vejamos:

Recorte 3 – Língua vulgar

O SR. VASCONCELLOS:—Sou da opinião do illustre deputado, e queria dizer o mesmo, porque não sei para que hão de ser passadas estas cartas em latim, passe-se em lingua vulgar, afim de que todos as entendão. Segundo o artigo seria necessario que

Fonte: *Annaes do Parlamento Brasileiro* (1926, p. 263).

A justificativa para que a carta seja em *língua vulgar* retoma a argumentação do Sr. Maia pela formulação *a fim de que todos as entendão*. Notemos, porém, que há um deslizamento de sentidos pela produção de um efeito de sinonímia entre *portuguez* e *lingua vulgar*: não é *linguagem vulgar*, como na fala de Baptista Pereira, mas *lingua vulgar*.

A fala seguinte será a do deputado Clemente Pereira, em que outro deslizamento se dá:

Recorte 4 – Linguagem brasileira

O SR. CLEMENTE PEREIRA: — Tambem não acho razão, para que as cartas se imprimão em latim, bem vejo, que como se quiz que fossem assignadas pelo lente, para tornar os alumnos semelhantes aos bachareis de medicina, se quiz que fossem tambem em latim, parece-me, porém que melhor é que seja em linguagem brasileira, que é a mais propria, o mesmo digo da letra em que hão de ser impressas, por ser impraticavel o que se propõe no projecto, assim voto pela emenda.

Fonte: *Annaes do Parlamento Brasileiro* (1926, p. 264).

Na fala do deputado Clemente Pereira, a contraposição se faz entre *latim* e *linguagem brasileira* e, nessa contraposição, a *linguagem brasileira* é a mais *propria*.

Colocando em contraste as diferentes falas dos deputados, as diferentes maneiras de nomeação das línguas e as diferentes relações estabelecidas entre elas, temos:

- Na transcrição da fala de Baptista Pereira, a relação de sentidos é, de um lado, *latim*, e, de outro, *portuguez*.
- Na transcrição da fala de Maia, a relação de sentidos é, de um lado, *latim*, e, de outro, *portuguez* e *linguagem vulgar*, sendo que essas duas últimas nomeações estão funcionando sob um efeito de sinonímia.
- Na transcrição da fala de Vasconcelos, o efeito de sinonímia é entre *portuguez* e *lingua vulgar*.
- E na transcrição da fala de Clemente Pereira, que vota pela emenda de Maia, há uma relação de sentidos diferente, que apaga a nomeação *portuguez*, a qual é substituída por *linguagem brasileira*, ao mesmo tempo em que *linguagem vulgar*, do texto da emenda, significa sob um efeito de sinonímia com *linguagem brasileira*.

Desse modo, ao longo dessas falas, vão sendo produzidas substituições de determinados nomes por outros, levando a diferentes deslizamentos de sentidos, a efeitos de sinonímia entre *português*, *linguagem vulgar* e *língua vulgar*. Além disso, pela equivocidade da fala de Clemente Pereira, essa relação de sinonímia também acaba abrangendo a nomeação *linguagem brasileira*.

Os efeitos desses deslizamentos de sentidos entre um nome e outro não são os mesmos, já que é a possibilidade de *portuguez* e *linguagem brasileira* significarem enquanto sinônimos de *linguagem vulgar*, tornando *portuguez* e *linguagem brasileira* possíveis sinônimos, que vai levar à necessidade de dizer de que língua se trata, contribuindo para impulsionar inúmeros debates sobre o nome da língua do Brasil.

Assim, no discurso cotidiano dos deputados, *português*, *linguagem vulgar*, *língua vulgar* e *linguagem brasileira*, por exemplo, podiam significar por efeitos de sinonímia. Mas, quando se torna necessário definir oficialmente, em forma de lei, em que língua os diplomas dos médicos devem ser redigidos, ou seja, postos no papel, escritos, o nome da língua se torna uma questão. A escrita, mas não qualquer escrita, e sim a escrita da lei, exige que o nome da língua seja definido. A escrita da lei vai precisar desfazer a relação de sinonímia entre *língua portuguesa* e *língua brasileira* que ocorria e que continua ocorrendo nas circulações cotidianas.

Temos então a passagem de um funcionamento discursivo que permitia uma ampla alternância entre *nossa língua*, *língua nacional*, *português*, *linguagem vulgar*, *língua vulgar* e *linguagem brasileira* para um funcionamento que exige determinada especificação: *português* ou *linguagem brasileira*. Essa especificação projeta uma eliminação, no sentido de que um desses dois nomes, *português* ou *linguagem brasileira*, deverá ser escolhido e outro deverá ser eliminado. Ao lado disso, a passagem de um funcionamento discursivo a outro também conduz a uma generalização – *língua nacional*.

Esses processos de alternância, especificação, escolha, eliminação e generalização terão muitos sentidos e nuances ao longo das inúmeras polêmicas que se deram/dão em torno do nome da língua do Brasil, o que nos faz compreender que a eliminação que se projeta nunca se efetua: ela acaba retornando e fazendo com que a questão do nome da língua perdure no horizonte. E, de fato, essa questão perdurou, continua sendo formulada e está perto de chegar (se é que já não chegou...) ao seu bicentenário.

UMA QUESTÃO ATUAL

A questão do nome da língua continua presente hoje de diversas maneiras. No âmbito das pesquisas científicas, um nome bastante mobilizado é *português brasileiro*. Além de *português brasileiro*, temos *brasileiro* e *língua brasileira* comparecendo em diversas pesquisas científicas. Esses nomes jogam com o *mesmo* e o *diferente* (Orlandi, 1978) de várias maneiras.

De um lado, há pesquisas que consideram que o português de Portugal e o português brasileiro são a mesma língua e há pesquisas que consideram que são línguas diferentes. No primeiro caso, é comum a presença de nomes como *português de Portugal*, *português do Brasil*, *português brasileiro*. Nesse caso, não é impossível enunciar *língua brasileira* ou *brasileiro*, por exemplo. Mas, quando isso acontece, esses nomes significam enquanto nomes de uma língua que não existe. No segundo caso, nomes como *português*, *português de Portugal*, *português do Brasil*, *português brasileiro*, *brasileiro* e *língua brasileira*, entre outros, podem estar presentes.

Para ilustrar o segundo caso, lembro de duas autoras de áreas distintas da linguística que consideram que as línguas são diferentes: Charlotte Galves, da sintaxe gerativa, e Eni Orlandi, da análise de discurso.

Para Charlotte Galves (1998), são duas as línguas: *português de Portugal (PT)* e *português brasileiro (PB)*. E a diferença entre elas reside no fato de que são duas gramáticas distintas, sendo que a noção de *gramática* é pensada pela autora a partir da teoria gerativa. Em seu trabalho *A gramática do português brasileiro*, Charlotte Galves diz:

A tese defendida aqui será que uma resposta lingüística passa pelo deslocamento de foco da Língua-Externa para a Língua-Interna, no espírito da distinção operada por Chomsky (1985). O ponto de chegada será a afirmação de que, do ponto de vista da língua-I, ou seja, da gramática, o PE e o PB são duas línguas diferentes (Galves, 1998, p. 79).

Para Eni Orlandi (1992, 1993, 2005, 2009), também são duas as línguas, mas os nomes são diferentes: *língua portuguesa* e *língua brasileira*. E a diferença entre essas línguas reside no fato de que elas têm formas materiais distintas, sendo que a noção de *forma material* é pensada pela autora a partir da Análise de Discurso. Em sua obra *Língua brasileira e outras histórias*, Eni Orlandi diz:

A língua brasileira difere da língua portuguesa em sua forma material que é a base de processos discursivos diferenciados. Não se significa da mesma maneira em português e em brasileiro. Mais ainda, as mudanças se dão de formas diferentes nessas línguas enquanto línguas fluidas distintas, com suas formas materiais distintas (Orlandi, 2009, p. 48).

Também é pertinente trazer aqui as considerações de Eni Orlandi e Eduardo Guimarães (2001) sobre o *mesmo* e o *diferente* no processo de gramatização brasileira do português do final do século XIX:

A gramatização em um país colonizado trabalha segundo um duplo eixo: o da universalização, o dos deslocamentos. Ter uma gramática, nestas condições, significa ter direito à universalidade, ter direito à unidade (imaginária) constitutiva de toda identidade. Por outro lado, falar dos ‘usos variados’ é defender uma ‘outra’ língua. Com efeito, uma vez conquistado o direito à unidade, imediatamente começa-se a reconhecer as variedades: a influência da língua dos índios, das línguas africanas, etc. este reconhecimento é o próprio da constituição da unidade do português brasileiro (Orlandi; Guimarães, 2001, p. 35).

Nesse sentido, a história da constituição da unidade do português brasileiro conduzida pela gramatização brasileira do português permite que se comece a defender uma “outra” língua. Em outras palavras: se é preciso tornar o *diferente* um *mesmo*, será do interior do *mesmo* que o *diferente* poderá (re)emergir. Assim, podemos compreender que será a partir daí que, em termos de construção imaginária de uma unidade linguística que já domesticou a diversidade concreta das línguas, que *português brasileiro* poderá vir a significar como *brasileiro* e como *língua brasileira*.

Com relação a isso, é importante notar que, antes do processo de gramatização brasileira do português, as línguas indígenas já foram chamadas de *línguas brasílicas*, por exemplo, e que os diferentes processos de *exogramatização* das línguas indígenas e das línguas dos povos africanos que foram escravizados no Brasil contribuíram para que essas línguas fossem (mais ou menos) incorporadas a essa unidade imaginária do português no Brasil no processo de *endogramatização* brasileira do português. Ao mesmo tempo, essa incorporação contribuiu de maneira decisiva para que o nome da língua do Brasil se tornasse uma questão⁴⁴.

A questão do nome da língua não se restringe ao domínio das teorias científicas, mas também circula em muitos outros espaços. A título de ilustração, lembro das paródias sobre a diversidade linguística brasileira presentes em artigos da *Desciclopédia*, analisadas em Ferreira e Faria (2016). Num desses artigos, podemos apreciar uma classificação genética do *minerês*:

Quadro 1 – Minerês

Minerês	
Minerês	"Mneres"
Falado em:	Minas Gerais
Total de falantes:	obviamente a população mnerinha
Classificação genética:	Latim Proto-Itálico Português Galáctico Português Brasileiro Mineirês
SIL:	MNR

Fonte: *Desciclopédia*⁴⁵.

44 Sobre os processos de exogramatização e endogramatização ver Sylvain Auroux (1992). Sobre os processos de exogramatização das línguas indígenas e endogramatização do português no Brasil ver José Horta Nunes (2006).

45 Disponível em: <https://desciclopedia.org/wiki/Minerês>. Acesso em: 28 set. 2024.

Nessa paródia, o *mineirês* vem do *brasileiro* e o *brasileiro* vem do *português*. A origem é o *latim*, com o *proto-italico* e o *português galáctico* como antecedentes do *português*. Entre línguas teorizadas e línguas inventadas no artigo, há também línguas que não entram nessa história. Não por acaso. Em muitas teorias linguísticas, presentes tanto em gramáticas brasileiras dos séculos XIX a XXI, quanto em pesquisas da linguística, a história das línguas pouco considera – ou não considera – o papel das línguas indígenas e as línguas de povos africanos que foram escravizados no Brasil. Quando essa história é contada pela metáfora da árvore genealógica, não há espaço para essas línguas: elas não significam como línguas que deram origem ao brasileiro. A origem é *uma*: o latim.

No entanto... o nome *brasileiro* é lembrado. E, ao clicar na palavra *brasileiro*, somos direcionados para uma página que diz:

Criando Língua brasileira

Você clicou em um link para um artigo que ainda não existe. Para criá-lo, escreva o seu conteúdo na caixa abaixo, mas se você chegou aqui por engano clique no botão voltar (ou back) do seu navegador (*Desciclopédia*, grifo nosso)⁴⁶.

Aqui, *brasileiro* e *língua brasileira* significam por um efeito de sinonímia, enquanto uma língua. Uma língua que tem um nome, que (não) existe no espaço parodístico da *Desciclopédia*, e que contém até mesmo um *link* para um artigo sobre ela: um artigo que *ainda não existe*.

46 Disponível em: https://desciclopedia.org/index.php?title=L%C3%ADngua_brasileira&action=edit&rdlink=1. Acesso em: 28 set. 2024.

LÍNGUA PORTUGUESA E LÍNGUA BRASILEIRA (?) E O ENSINO NA ESCOLA

A questão do ensino de língua portuguesa na escola vem sendo largamente estudada na Análise de Discurso e na História das Ideias Linguísticas, sempre buscando suspender a evidência do que seria essa língua, de modo a mostrar como ela é o resultado de um construto histórico.

A esse respeito, um trabalho que gostaria de destacar é o de Eduardo Guimarães (2003), que discute sobre o funcionamento da língua portuguesa no Brasil pela sobreposição entre os nomes *língua oficial*, *língua nacional* e *língua materna*, o que faz com que as divisões regionais do português não signifiquem enquanto línguas maternas de seus falantes. O autor sublinha a importância de desfazer essa sobreposição enquanto uma política de línguas na qual o português, enquanto língua oficial ensinada na escola, não seja significado enquanto língua materna dos brasileiros.

Também gostaria de destacar as pesquisas de Claudia Pfeiffer e Mariza Veira da Silva (2016), Claudia Pfeiffer (2017a) e Claudia Pfeiffer, Mariza Silva e Verli Petri (2019) que trabalham com a noção de *língua escolar* para pensar o ensino de língua portuguesa na escola. A língua escolar é tomada pelas autoras enquanto um objeto de ensino complexo, construído a partir de uma conjuntura histórica e teórica dada, por meio de instrumentos linguísticos de diferentes naturezas. A questão das nomeações *língua oficial*, *língua nacional* e *língua materna* em relação à *língua portuguesa* também é cuidadosamente discutida pelas autoras:

[...] temos insistido em realçar nossa compreensão de que faz parte do processo de gramatização (AUROUX, 1992) da Língua Portuguesa no Brasil a construção de uma equivalência imaginária entre língua materna, língua oficial, língua nacional e a língua portuguesa. Essas línguas, na verdade objetos teóricos, não podem ser considerados objetos empíricos homogêneos ou unidades coincidentes e discerníveis, havendo uma tensão entre a memória 'da' língua e a memória 'na' língua (PAYER, 2006,

2007, 2011 e 2013)⁽³⁾. Essa heterogeneidade e historicidade produzem diferentes relações de subjetivação e de identificação que os sujeitos estabelecem com as línguas na coincidência e na não coincidência de seus sentidos, produzindo uma dispersão em uma imaginária unidade.

O ensino da língua no sistema escolar regular brasileiro, na segunda metade do século XX, sob a caução da Linguística, também tomada como campo científico homogêneo, se faz sob esse processo de equivalência imaginária e de construção, igualmente imaginária, de um monolinguismo brasileiro, em que a escola ensinaria a língua materna dos brasileiros: a língua portuguesa. O que, de nosso ponto de vista, se mostra falacioso, uma vez que não há uma unidade interna unívoca – falamos português, mas não o mesmo português -, e temos a considerar, ainda, o sujeito-cidadão-brasileiro falante de línguas indígenas, africanas e estrangeiras. Acresça-se a isso o fato de a escola ser uma instituição de um Estado de direito, democrático e soberano, que tem como uma de suas atribuições o ensino da língua oficial do Brasil que na Constituição de 1988 foi nomeada ser a ‘língua portuguesa’⁽⁴⁾ que, por sua vez, é significada enquanto a língua dos brasileiros (língua nacional), e enquanto língua materna de cada um conforme algumas teorias. linguísticas, apagando as demais línguas maternas (não, variedades) aqui existentes, pois todos países são multilíngues. Nossa posição teórico-política é a de que não seria objetivo da escola ensinar a língua materna de ninguém, estruturante do sujeito falante; seu objeto de ensino, como afirmamos, deve ser a língua oficial do Estado Brasileiro, estruturante do sujeito cidadão (Pfeiffer; Silva; Petri, 2019, p. 120-121).

No âmbito do tema do ensino de língua portuguesa na escola, várias pesquisas analisam a legislação sobre a Educação Básica⁴⁷. Destaco aqui as investigações de Claudia Pfeiffer e Mariza Vieira da Silva (2014) sobre as línguas e as teorias pensadas a partir das relações entre Estado, Ciência e Sociedade. Nesse trabalho, as autoras já sublinhavam a importância de refletir sobre o efeito de coincidência, produzido no processo de gramatização brasileiro, entre *língua oficial*, *língua nacional* e *língua materna* para o português. Reflexões que se mostram incontornáveis para a

47 Ver, por exemplo: Silva (2007, 2017, 2018), Pfeiffer (2017a, 2017b, 2018), Pfeiffer e Grigoletto (2018), Dias e Nogueira (2017, 2021), Ferreira e Dias (2021).

compreensão de como o Estado cria condições para a institucionalização de novas ideias linguísticas caucionadas pela linguística e como essas teorias incidem sobre a legislação sobre a língua pelo Estado.

Para o presente trabalho, também é pertinente perguntar sobre como essa legislação incide sobre a questão do nome da língua escolar. Mais especificamente, interessa indagar em que medida (não) é possível atribuir para esse objeto imaginário no espaço escolar o nome *língua brasileira*.

Comparando bem rapidamente os nomes que funcionam como sinônimos de *língua portuguesa* na Lei de Diretrizes e Bases – LDB de 1971, nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs de 1990 e na Base Nacional Comum Curricular – BNCC de 2018, temos:

- LDB de 1971: *língua nacional*.
- Nos PCNs de 1990: *língua portuguesa*, *língua*, e com as seguintes subdivisões: *língua falada*, *língua escrita*, *língua oral*.
- Na BNCC de 2018: *língua portuguesa*, *português brasileiro*, *língua materna*, e com as seguintes subdivisões: *português brasileiro escrito*, *português brasileiro coloquial*, *português oral do Brasil*, *português brasileiro coloquial oral*.

Enquanto na LDB apenas *língua nacional* significa enquanto sinônimo de *língua portuguesa*, nos PCNs e na BNCC, outras relações de sinonímia entram em jogo, assim como determinadas subdivisões de *língua portuguesa*. Nos PCNs, a relação de sinonímia não se dá diretamente, no texto, com *língua nacional*, mas sim entre *língua portuguesa* e *língua*, que se subdivide em *língua falada*, *língua escrita* e *língua oral*. Na BNCC, *língua materna* e *português brasileiro* entram como sinônimos de *língua portuguesa* e *língua*, ao mesmo tempo em que se ampliam as subdivisões: *português brasileiro escrito*, *português brasileiro coloquial*, *português oral do Brasil*, *português brasileiro coloquial oral*.

De uma legislação para a outra, o efeito de sobreposição, equivalência e coincidência de *língua portuguesa* enquanto *língua oficial*, *língua nacional* e *língua materna* continua funcionando, ainda que nem todas essas nomeações estejam presentes em todos esses textos ao mesmo tempo. Por outro lado, a necessidade de qualificar como *brasileiro* o *português* e de subdividir essa língua enquanto *falada*, *escrita*, *oral*, *coloquial*, *oral do Brasil* e *coloquial oral* é um indício de uma necessidade de enunciar a diversidade, ainda que seja para domesticá-la no interior de uma unidade linguística imaginária nomeada de *português*. Essa domesticação, no entanto, não impede que outros sentidos de *brasileiro* continuem a significar a diversidade, para além do nome *português*.

As mudanças de nomeação por que passam as disciplinas da Educação Básica estão indissociavelmente ligadas ao desenvolvimento de diferentes teorias sobre a educação, sobre a língua e sobre o ensino de língua. Em outras palavras, a legislação do Estado vai sendo (re) produzida e (re)produz, em certa medida, teorias dominantes produzidas nas instituições do saber. Se consideramos as relações entre as políticas das instituições do saber e as políticas do Estado, podemos observar como a eleição de determinadas teorias sobre língua e ensino de língua vão comparecer textualizadas de maneira naturalizada, apagando embates e simplificando conceitos⁴⁸.

Penso que um português escolar vai sendo construído e reconstruído imaginariamente nesse processo por meio de e em meio a determinados nomes de língua que podem ou não funcionar pelo efeito de sinonímias, sem deixar espaço, pelo menos à primeira vista, para a projeção do nome *língua brasileira*.

Nesse sentido, penso que o que se projeta é:

48 Para mais detalhes sobre isso, ver Pfeiffer e Silva (2014).

- Uma Interdição: outra língua não pode ser aprendida senão o português e outro nome de língua não pode ser dito que não *português* e “seus sinônimos”: *língua portuguesa*, *língua nacional*, *português brasileiro*, *língua materna*.
- Uma negação: outra língua diferente do português escolar se insinua nesse processo. Uma afirmação negativa como “*Isso não é português!*”⁴⁹ acaba trazendo à existência algo que não seria *português* ou *do português*.
- Uma tensão entre o existente e o inexistente abre uma brecha para que o nome *língua brasileira* se projete pela negação e pela afirmação de sua inexistência.
- Uma tensão entre o possível e o impossível se dá relativamente à (im) possibilidade de formular o nome *língua brasileira* enquanto nome dessa língua que não é o português escolar.
- Uma brecha para furar o impossível encontra lugar para significar na nomeação *português brasileiro*, que marca uma diferença com *língua portuguesa*. Esse nome abre para uma equivocidade de sentidos em razão de estar presente tanto em teorias que consideram que o português de Portugal e o português brasileiro são uma mesma língua, em que *português brasileiro* significa enquanto *português*, quanto em teorias que consideram que se trata de línguas diferentes, em que *português brasileiro* significa enquanto *brasileiro* e *língua brasileira*.

49 Milota que o diga! E quantos de nós também!

MAIS ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Em meio a inúmeras políticas linguísticas que oficializaram e institucionalizaram a língua portuguesa no Brasil, a questão do nome *língua brasileira* insiste em retornar e se projetar, sendo sustentada por argumentos diversos, sob diferentes filiações e a partir de distintos espaços de constituição do saber linguístico, incluindo aí os *saberes linguísticos cotidianos* (Ferreira, 2020a, 2020b). Espaços de constituição de saberes também habitados por *políticas linguísticas ordinárias*: práticas inconscientes (produzidas pela ideologia e pelo político, na história) nas quais o sujeito falante *desvia* (do nome) de uma língua imposta (pela gramática, pela linguística, pela ciência etc.), para fazer funcionar, numa relação de tensão e contradição, (o nome) da língua que lhe é negada (Ferreira, 2019, 2020a, 2020b; Ferreira; Dias, 2019).

As políticas linguísticas do Estado e das instituições do saber, bem como as políticas linguísticas ordinárias fazem com que as teorias linguísticas precisem se modificar. Sobre isso, também lembro aqui das reflexões de Michel Pêcheux e Françoise Gadet sobre a língua inatingível (Pêcheux; Gadet, [1981] 2004), que discutem a respeito do impossível do real da língua. Lembro também da distinção entre *língua imaginária* e *língua fluida* de Eni Orlandi e Tania Clemente de Souza (Orlandi, 1985, 2009; Orlandi; Souza, 1988), que sublinha a necessidade de, na Análise de Discurso, trabalhar a tensão e a contradição entre língua imaginária e língua fluida. E lembro ainda das considerações de Michel Pêcheux sobre a *(Des) construção das teorias linguísticas* (Pêcheux, 1982). Assim, considerando as relações entre as políticas linguísticas produzidas pelo Estado, no âmbito das instituições do saber, e as políticas linguísticas ordinárias (produzidas em *qualquer lugar por qualquer um* (Ferreira, 2012), é possível pensar que um horizonte de projeção (de um saber) linguístico cotidiano sobre o nome *língua brasileira* pode produzir efeitos sobre a designação da língua escolar, fazendo com que nomes e efeitos de sinonímia não permaneçam

estáveis. Mesmo que esse processo não seja visível e mesmo que o nome *língua brasileira* – que também é um objeto imaginário – não esteja (ainda?) presente nos textos da lei.

REFERÊNCIAS

ANNAES DO PARLAMENTO BRAZILEIRO. Câmara dos Srs. Deputados. Primeiro Anno da Primeira Legislatura. Sessão de 1826. Tomo Segundo. Rio de Janeiro: Typographia do Imperial Instituto Artístico, 1874.

AUROUX, S. **A revolução tecnológica da gramatização**. Campinas: Editora Unicamp, 1992.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 28 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1997, 126 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 28 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**: educação é a base. Versão final publicada em 4 de dezembro de 2018. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal.pdf. Acesso em: 28 set. 2024.

DIAS, J. P.; NOGUEIRA, L. O político-ideológico na (nova) Base Nacional Comum Curricular: uma análise discursiva das competências e habilidades. In: SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM ANÁLISE DO DISCURSO, 8., 2017, Recife. **Anais eletrônicos** [...]. Recife: UFPE, 2017. p. 1-6. Disponível em: <http://www.discoursead.com.br/simposios-viii-sead>. Acesso em: 28 set. 2024.

DIAS, J. P.; NOGUEIRA, L. Os sentidos de diversidade na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): língua, educação e propaganda. *In*: SILVA, C. dos S.; SILVA, D. S. da (org.). **Pêcheux em (dis)curso**: entre o já-dito e o novo. São Carlos: Pedro & João, 2021. p. 231-252.

DIAS, L. F. **Os sentidos do idioma nacional**. Campinas: Pontes, 1996.

DIAS, L. F. O nome da língua no Brasil: uma questão polêmica. *In*: ORLANDI, E. (org.). **História das ideias linguísticas**: construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional. Campinas: Pontes; Cáceres: Editora Unemat, 2001. p. 185-198.

DIAS, L. F. Língua e nacionalidade no Brasil na primeira metade do século XX. **Revista Polifonia**, Cuiabá, v. 22, n. 31, p. 11-31, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/3120>. Acesso em: 28 set. 2024.

FERREIRA, A. C. F. As coisas-a-saber sobre uma cidade na Wikipédia e na Desciclopédia: Pouso Alegre entre edifícios e buracos. **Revista Rua**: revista do Laboratório de Estudos Urbanos do Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade, Campinas, v. 2, n. 18, p. 35-59, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/rua.v18i2.8638284>. Acesso em: 28 set. 2024.

FERREIRA, A. C. F. **Língua imaginária e língua fluida**: a noção de políticas linguísticas ordinárias. Trabalho apresentado no Seminário em Políticas Linguísticas. Campinas: Unicamp, 2019.

FERREIRA, A. C. F. O cotidiano na História das Ideias Linguísticas. **Línguas e Instrumentos Linguísticos**, Campinas, v. 23, n. 46, p. 4-30, 2020a. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/lil.v23i46.8661675>. Acesso em: 28 set. 2024.

FERREIRA, A. C. F. Saberes linguísticos cotidianos. **Porto das Letras**, Tocantins, v. 6, n. 5, p. 324-351, 2020b. Edição especial HIL. DOI: 10.20396/lil.v23i46.8661675. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/lil/article/view/8661675>. Acesso em: 28 set. 2024.

FERREIRA, A. C. F. Horizontes de projeção (de um saber) sobre a língua brasileira. *In*: JORNADA INTERNACIONAL SEMÂNTICA E ENUNCIACÃO, 3., 2021, Campinas. **Anais eletrônicos** [...]. Campinas: Universidade Estadual

de Campinas, 2021. Disponível em: <https://proceedings.science/jise-2021/trabalhos/horizontes-de-projecao-de-um-saber-sobre-a-lingua-brasileira?lang=pt-br>. Acesso em: 10 out. 2024.

FERREIRA, A. C. F.; DIAS, J. P. **Políticas linguísticas ordinárias**. Trabalho apresentado no Simpósio Discurso, conhecimento, políticas linguísticas, no IX Seminário de estudos em análise do discurso: a análise de discurso e suas condições de produção. Recife: UFPE, 2019.

FERREIRA, A. C. F.; DIAS J. P. Sentidos da denominação Campo da vida cotidiana na BNCC: a política de uma língua. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 24, n. 3, p. 603-624, 2021. DOI: <https://doi.org/10.15210/rle.v24i3.20058>. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/rle/article/view/20058>. Acesso em: 28 set. 2024.

FERREIRA, A. C. F.; FARIA, J. P. de. Dialetos/Línguas do Brasil na Desciclopédia. **Revista Rua**: revista do Laboratório de Estudos Urbanos do Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade, Campinas, v. 22, n. 2, p. 593-614, 2016. DOI: 10.20396/rua.v22i2.8647951. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8647951>. Acesso em: 28 set. 2024.

FERREIRA, A. C. F.; FEDATTO, C. P. Edgard Sanches; uma apresentação. **Entremeios**: Revista de Estudos do Discurso, Pouso Alegre, v. 11, 2015. Disponível em: https://www.academia.edu/16305883/Língua_brasileira_de_Edgard_Sanches_uma_apresentação. Acesso em: 28 set. 2024.

GADET, F.; PÊCHEUX, M. (1981). **A língua inatingível**: o discurso na história da Lingüística. Campinas: Pontes, 2004.

GALVES, C. A gramática do português brasileiro. **Línguas e Instrumentos Linguísticos**, Campinas, v. 1, p. 79-96, 1998. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/lil/article/view/8663915>. Acesso em: 28 set. 2024.

GUIMARÃES, E. Língua de civilização e línguas de cultura: a língua nacional do Brasil. In: BARROS, D. L. P. de (org.). **Discursos do descobrimento**. São Paulo: EDUSP; Fapesp, 2000. p. 169-180.

GUIMARÃES, E. Enunciação e política de línguas no Brasil. **Letras**, Santa Maria, n. 27, p. 47-53, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11897>. Acesso em: 28 set. 2024.

MARIANI, B.; SOUZA, T. C. de. 1822, Pátria independente: outras palavras? **Organon**, Porto Alegre, v. 8, n. 21, p. 43-51, 1994.

MARIANI, B. A redação do código civil: polêmica linguística, jurídica ou política? In: LAGARES, X.; BAGNO, M. (org.). **Políticas da norma e conflitos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2011. p. 237-257.

MEDEIROS, V. A língua em solo brasileiro na revista brasileira no período JK. **Revista da Anpoll**, v. 1, n. 25, p. 243-264, 2008. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/63> . Acesso em: 28 set. 2024.

NUNES, J. H. **Dicionários no Brasil**: análise e história do século XVI ao XIX. Campinas: Pontes, 2006.

ORLANDI, E. Os protagonistas do/no discurso. **Série Estudos**: Foco e Pressuposição, Uberaba, n. 4, p. 30-41, 1978.

ORLANDI, E. Segmentar ou recortar. **Série Estudos**: Questões e Controvérsias, Uberaba, n. 10, p. 9-26, 1984.

ORLANDI, E. **Língua imaginária e língua fluida**. Trabalho apresentado nos Colóquios das Quintas-feiras. Campinas: Unicamp, 1985.

ORLANDI, E. A língua brasileira. In: REUNIÃO ANUAL DA SBPC, 44., jul. 1992, São Paulo. **Anais** [...]. São Paulo: USP, 1992. p. 29-30.

ORLANDI, E. A língua brasileira. **Boletim da Abralín**, São Paulo, n. 14, p. 157-163, 1993. Disponível em: <https://abralin.org/wpcontent/uploads/2018/12/boletim14a.pdf>. Acesso em: 28 set. 2024.

ORLANDI, E. A língua brasileira. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 57, n. 2, p. 29-30, 2005. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252005000200016. Acesso em: 28 set. 2024.

ORLANDI, E. **Língua brasileira e outras histórias**: discursos sobre língua e ensino no Brasil. Campinas: RG, 2009.

ORLANDI, E.; GUIMARÃES, E. Formação de um espaço de produção linguística: a gramática no Brasil. In: ORLANDI, E. (org.). **História das ideias linguísticas**:

construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional. Campinas: Pontes; Cáceres: Editora Unemat, 2001. p. 21-38.

ORLANDI, E.; SOUZA, T. C. de. Língua imaginária e língua fluida: dois métodos de trabalho com a linguagem. In: ORLANDI, E. (org.). **Política linguística na América Latina**. Campinas: Pontes, 1988. p. 27-40.

PAGOTTO, E. G. **A norma que Rui**: tempos de incerteza na língua certa. Trabalho apresentado no Ciclo de Palestras do Tempós. Salvador: UFBA, 2014.

PÊCHEUX, M. Sur la (dé-)construction des théories linguistiques. **Documentation et recherche en linguistique allemande contemporain**, Vincennes, n. 27, p. 1-24, 1982. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/drlav_0754-9296_1982_num_27_1_979. Acesso em: 28 set. 2024.

PFEIFFER, C. R. C. A língua nacional no espaço das polêmicas do século XIX/XX. In: ORLANDI, E. (org.). **História das ideias linguísticas**: construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional. Campinas: Pontes; Cáceres: Editora Unemat, 2001. p. 167-183.

PFEIFFER, C. R. C. A língua portuguesa como língua escolar no Brasil: processos de institucionalização. In: SIMPÓSIO MUNDIAL DE ESTUDOS DA LÍNGUA PORTUGUESA: a união na diversidade, 6., 2017, Santarém, Portugal. **Anais [...]**. Santarém: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém, 2017a. p. 1562-1577.

PFEIFFER, C. R. C. Escola e Reforma do Ensino Médio no Brasil: lugar de leitura do professor de língua portuguesa. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN, 10., 2017b, Niterói. **Anais [...]**. Niterói: UFF, 2017b. v. 4, p. 2099-2107.

PFEIFFER, C. R. C. Reforma do Ensino Médio: a evidência de uma liberdade de escolha em uma escola para todos. **Caderno de Letras da UFF**, Niterói, v. 28, n. 57, p. 27-51, 2018. DOI: <https://doi.org/10.22409/cadletrasuff.2018n57a602>. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/cadernosdeletras/article/view/43964>. Acesso em: 28 set. 2024.

PFEIFFER, C. R. C.; GRIGOLETTO, M. Reforma do Ensino Médio e BNCC: divisões, disputas e interdições de sentidos. **Revista Investigações**, Recife, v.

31, n. 2, p. 7-25, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/article/view/237561>. Acesso em: 28 set. 2024.

PFEIFFER, C. R. C.; SILVA, M. V. da. Estado, ciência, sociedade: por entre línguas e teorias. **Letras**, Santa Maria, n. 48, p. 87-113, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/index.php/letras/article/view/14426>. Acesso em: 28 set. 2024.

PFEIFFER, C. R. C.; SILVA, M. V. da. **A língua portuguesa como língua escolar no Brasil**: um projeto compartilhado. Trabalho apresentado no Encontro Nacional da Anpoll. Campinas: Unicamp, 2016.

PFEIFFER, C. R. C.; SILVA, M. V. da; PETRI, V. Língua escolar: afinal, que língua é essa? **Revista Ecos**, Cáceres, v. 27, n. 2, p. 117-152, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/ecos/article/view/4372>. Acesso em: 28 set. 2024.

SILVA, M. V. da. O colégio Caraça: a constituição do sujeito e a língua imaginária. **Línguas e Instrumentos Linguísticos**, Campinas, v. 3, n. 6, p. 63-72, 2001. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/lil/article/view/8661687>. Acesso em: 28 set. 2024.

SILVA, M. V. da. Colégios do Brasil: o Caraça. In: ORLANDI, E.; GUIMARÃES, E. (org.). **Institucionalização dos estudos da linguagem**: a disciplinarização das idéias lingüísticas. Campinas: Pontes, 2002. p. 87-100.

SILVA, M. V. da. A escolarização da língua nacional. In: ORLANDI, E. (org.). **Política lingüística no Brasil**. Campinas: Pontes, 2007. p. 141-162.

SILVA, M. V. da. Uma Base Nacional Curricular Comum para a leitura nas escolas brasileiras: a política e o político. In: FLORES, G.B. et al. (org.). **Análise de discurso em rede**: cultura e mídia. Campinas: Pontes, 2017. v. 3, p. 315-332.

SILVA, M. V. da. O sujeito urbano escolarizado e as políticas de língua(s): de pobre a excluído. **Revista Investigações**, Recife, v. 31, n. 2, p. 248-263, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/article/view/238188>. Acesso em: 28 set. 2024.

A EDUCAÇÃO E O RESTO... TEXTOS AUTOMÁTICOS E MAIS RESTOS!!!

Solange M. Leda Gallo

PARTE I

Em nosso último encontro, Mariza falou sobre o “resto” ... espaços em branco entre as letras e entre as palavras. Para Mariza, lugar de trabalho de processos discursivos que ela perscruta, do interior da Análise de Discurso de orientação materialista. Para nós, que compartilhamos essa posição teórica, compreendemos, com ela, que o resto não é vazio, mas um espaço saturado pela ideologia. *O silenciado importa*. Mariza tem uma reflexão tão forte quanto vasta sobre isso que ela chama de resto, na prática pedagógica, investigando os vestígios, analisando as pegadas, o rastro do que não se diz no discurso pedagógico e no discurso político-educacional. Mariza trabalha com a memória dos processos discursivos relacionados à educação no Brasil, principalmente no que se refere à língua e às teorias linguísticas que orientam a pedagogia e a educação brasileira. Retomando Pêcheux e Orlandi ela afirma: “a linguagem existe para comunicar e para não comunicar”. E ela se pergunta: como explorar esse “não comunicar”? Como ele se instala? O que ele nos diz? (Silva, 2024).

Em um nível: linguagem, educação, sociedade; em outro: língua, sujeito e história.

Aí estão as relações a serem estabelecidas.

Mariza se inquieta com os brancos existentes entre as palavras na escrita,

um lugar de movimento do sujeito, de errância do sentido, de conflito/confronto com o não dizível, com a incompletude e, ao mesmo tempo, de espaçamento para busca dessa unicidade do sentido e do sujeito, nesse achar-e-perder do deslizamento do significativo (Silva, 2024)⁵⁰.

Mariza fala, especialmente, de contradições presentes nas práticas pedagógicas relacionadas a ler, escrever, interpretar. Como os sentidos vão sendo apreendidos? Por meio de que práticas vão se incluindo certos sujeitos e certos sentidos, e excluindo outros? Com que instrumentos – o livro didático, as diretrizes, as políticas públicas?

A escrita pode libertar, mas também pode aprisionar, principalmente em uma sociedade em que ela deve ser administrada e suas formas de interpretação, controladas, e a Escola, como bem nos mostra Mariza, tem um forte vínculo com a urbanização e com o trabalho e, conseqüentemente, com o capital. Por essa razão, não é de hoje, nem deste século, o investimento na Escola, no sentido de instrumentalizá-la para o que viria a ser designado como “mercado de trabalho”, preparando sujeitos competentes para as demandas do capital. Trata-se de um empreendimento de ordem pública que tem como meio a submissão dos sujeitos ao Estado. Em um Estado moderno, os sujeitos devem ser escolarizados (no mínimo, alfabetizados) e, por meio dessa escolaridade, todas as demais formas de submissão podem/devem se dar, individuando o sujeito para o trabalho eficiente.

50 Palestra da professora Mariza Vieira da Silva, intitulada *O resto... os espaços em branco entre as palavras: lugar de trabalho de processos discursivos*, realizada durante o XI Simpósio Nacional e II Simpósio Internacional sobre Formação de Professores (Simfop). Mesa: *Educação em contextos locais e globais*, no dia 19 de abril de 2024, na Unisul, em Florianópolis.

Mariza teve sua formação superior nos anos de chumbo. Foi também durante a ditadura que iniciou seu trabalho docente em uma escola pública e conheceu, ali, o funcionamento do discurso pedagógico. E foi ali que ela começou o seu trabalho de reflexão da prática pedagógica, pela teoria. Como ela pontua muito bem, é preciso teoria para compreender o que estamos experimentando, e poder interferir. E ela entendeu desde bem cedo que havia uma divisão na Escola e nas políticas públicas. As exclusões do passado se transferem para o presente. As desigualdades linguísticas serão tratadas não como históricas, mas como culturais.

Segundo Mariza, essa divisão se acentuou em 1971 com a LDB 5691, que afetou o discurso jurídico, o pedagógico e o científico de uma maneira incontornável, em função de demandas do capitalismo em determinada conjuntura nacional e internacional.

No MEC, onde Mariza foi trabalhar no final dos anos 70, ela pôde ver a entrada gradual e constante de políticas neoliberais, vindas de diferentes grupos, bancos e organismos internacionais, como foi o caso da UNESCO, por exemplo, o que garantia não só financiamentos, mas assessorias técnicas para produção de políticas educacionais, inclusive envolvendo formas de avaliação. Um pouco depois, já no INEP, ela assistiu à chegada do que ela chama de privatistas da educação: institutos, fundações, empresas etc. Nesse momento já chegava a palavra de ordem na educação, que perduraria até os dias atuais: competitividade. Como nos mostra Mariza, essa palavra vem carregada de sentidos que se opõem à solidariedade, complementariedade, e produz, mais uma vez, o resto.

Quanto à língua, trata-se da língua nacional que, como bem salienta Mariza, está longe de ser uma língua comum no Brasil, embora seja “nacional”, e vemos, nesse final dos anos 80, essa língua ser declarada nos documentos oficiais como “instrumento de comunicação”, fundando

um paradigma que seria, dali em diante, fortemente cultuado em todos os âmbitos da educação, o que Mariza (Silva, 2024) chama de “uma ideologia da comunicação”. Mais restos vão se produzir com o êxodo gradual dos filhos da classe média das escolas públicas para as escolas particulares, deixando a precarização para trás. A divisão se reforça. Os professores podem formar-se nas chamadas licenciaturas-curtas, e nas escolas particulares a concorrência se estabelecerá e garantirá a “qualidade do ensino”. Essas serão as escolas que formarão os sujeitos-empresendedores e, mais uma vez, o resto.

Esse embate político tem ênfase na técnica e em um processo de midiaticização, um processo próprio da comunicação. Encontramos, então, uma rede semântica ligada aos documentos de políticas para a educação, na qual incluem-se reiteradamente: eficiência, performance, adequado-resiliente-inclusão, competências socioemocionais, habilidades técnicas, meritocracia, gestão, aptidão. E com esses sentidos, a divisão se aprofunda.

PARTE II

Assim, Mariza nos permite entender mais e melhor as condições de produção da Escola de hoje. Ela coloca esse quadro em perspectiva. Ela fala que muito do que está na prática pedagógica atual já estava enunciado em 1971, na LDB 5691 – todo esse movimento do chamado letramento e da profissionalização – que contou com financiamento internacional infiltrado nos organismos nacionais. Tudo isso é fruto de um gesto de interpretação presente na pesquisa de Mariza, que considero fundamental.

E tudo isso nós vemos, hoje, como uma realidade materializada. Não se trata mais de travessia, não é mais insinuação, não é mais flerte, já é o fato consumado, funcionando plenamente, sem reservas.

E assim, letramento, facilmente se tornou letramento digital, como se fosse uma continuidade. Não só o letramento, mas programas inteiros de educação nessa outra materialidade técnica e política que entra agora aí no chamado ensino híbrido e a distância, a materialidade digital. Esses *Google Classrooms*, todos esses “métodos inovadores” têm o efeito de uma continuidade.

Nessa conjuntura, o estado de Santa Catarina assume o *Google Classroom* como espaço oficial da prática pedagógica. Considerando, como dissemos anteriormente, com Pêcheux (2012), que para toda demanda há sempre uma resposta já possível – relação tratada por meio do par demanda/comanda – entendemos que a construção de uma necessidade não é anterior às respostas oferecidas para ela. Assim, entendemos que o *Google* vem sendo introduzido como essa resposta à demanda/comanda na educação catarinense, já há alguns anos, por meio de acordos de cooperação, formações pedagógicas e construção de espaços de tecnologia em ‘escolas-piloto’ (Costa; Noble; Gallo, 2023, p. 85).

Tudo se passa como se a materialidade digital, entrando aí nesse universo escolar, não produzisse nenhuma ruptura, nenhuma contradição. E, no entanto, nós compreendemos, através da pesquisa da Mariza, como esse efeito de continuidade se produz. Qual é a relação da demanda por inovação, com a resposta (comanda) de uma materialidade constituída, formulada e colocada em circulação pelo capital privado e não nacional.

São pelo menos 50 anos de investimento desse discurso neoliberal imiscuindo-se nos sentidos de Escola. E a materialidade digital sendo uma das formas de realização material do neoliberalismo, cai como uma luva nessa conjuntura, incorporando esse efeito de continuidade.

E então, Mariza insiste no RESTO. Em vista disso, me parece pertinente perguntar sobre os textos automáticos que estão presentes, hoje, no nosso cotidiano escolar, nos materiais (*Google Classroom*, por exemplo) e nas políticas. Que relação podemos fazer entre essa forma textual e o resto? É uma pergunta que talvez possa nos levar para as

consequências de tudo isso que a Mariza coloca: Estamos, atualmente, diante de textos sem resto, ou com restos demais?

Outro dia assisti a um vídeo no *YouTube*, em que o secretário de educação de uma pequena cidade aqui do interior de Santa Catarina incentivava os professores a utilizarem o *ChatGPT* para fazerem seus planejamentos. Lembro-me das palavras do secretário dirigida aos professores, a respeito da inteligência artificial (IA): “[...] vai fazer a diferença, acredito eu, de ficar às vezes horas planejando uma aula, e ter uma ferramenta que vai fazer isso para vocês em questão de minutos”⁵¹.

Hoje, ao rever esse vídeo, não posso deixar de pensar no resto, conforme apontado pela Mariza. Fico pensando nas horas que os professores não passarão mais planejando uma aula. Fico pensando na aula “planejada” pela IA. Fico pensando, com Mariza, que as horas de planejamento das aulas poderiam converter-se em uma forma de dar conta do resto, em cada aula, em cada Escola. Fico pensando que essa via se fecha.

Podemos olhar mais de perto para esse tipo de produção textual através de PROCESSOS DISCURSIVOS. Mariza nos diz: “O resto está entre as palavras, acontecendo enquanto processos discursivos” (Silva, 2024). Sabemos que nos processos discursivos há interlocutores, e que esses produzem sobre si e sobre os outros, formações imaginárias, projeções. E é a partir dessas projeções que se dão as relações. Segundo Pêcheux,

[...] o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro. Se assim ocorre existem, nos mecanismos de qualquer formação social, regras de projeção, que estabelecem as relações entre as situações (objetivamente definíveis) e as posições (representações dessas situações) (Pêcheux, [1969] 1997, p. 82).

51 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xTp3OdwAbPU>. Acesso em: 5 out. 2024.

Ou seja, esses locutores estão em lugares sociais, por exemplo, de um professor, de um aluno, mas isso não diz tudo, porque apesar disso, podemos projetar outras coisas. Então a projeção imaginária vai bem além do lugar social. Essas regras de projeções têm a ver com a ideologia. Pelas projeções imaginárias, entendemos que os interlocutores do processo educacional podem e vão muito além do conteúdo, muito além da sala de aula.

Será que nos textos automáticos nós temos isso? Nós temos processos discursivos? Nós temos sujeitos em diferentes lugares sociais? Quando você está diante de uma máquina pedindo, buscando, e essa máquina está te entregando textos, quais são os lugares sociais que estão aí em jogo? Apesar de termos consciência que trata-se de um serviço e que do lado de lá do buscador está a empresa que fornece o serviço, e que cobra por ele, na cena enunciativa, só temos o lugar do sujeito que busca. Esse sujeito, para falarmos dele, é um sujeito já enquadrado naquilo que o espaço enunciativo informatizado permite. Ele fez um *login* e ele entra num espaço informatizado a partir das normatizações todas que já estão ali. Nós chamamos esse modo de funcionamento do sujeito de avatar. Esse é um sujeito na forma de um avatar, é um sujeito-enunciador-avatar. Ou seja, além da determinação social, histórica e ideológica, esse sujeito é determinado pela materialidade técnica do espaço informatizado no qual ele se inscreve para poder produzir alguma coisa, produzir um texto, produzir uma pergunta.

Pequeno (2016) define como segue, o avatar:

[...] clivagens subterrâneas na materialidade digital que são formuladas para descrever e fazer operar o sujeito *de rede*, aquele que [...] os filtros predizem e definem, aquele que (através dos filtros) se relaciona com os bancos de dados e as memórias metálicas, aquele cuja privacidade pode ser invadida [...] O AVATAR é costurado e constituído tecnicamente como *sujeito enunciator da/na rede*. O AVATAR é um conjunto de várias pequenas práticas técnicas cujo resultado é o produto técnico AVATAR, a mercadoria (Pequeno, 2016, p. 27, grifo do autor).

Todo o trabalho técnico de construção do avatar é, especificamente, a construção de algo que produz um efeito de extensão, de prótese, de relação imediata e não mediada entre o sujeito e todos os produtos digitais disponíveis. Ou seja. O avatar é justamente esse efeito de que somos nós que estamos ali. É o lugar onde esse efeito se produz, e a possibilidade desse efeito. Em outras palavras, ele produz o efeito de estar representando o sujeito. Quando pensamos que na relação com a materialidade digital estão sujeitos, a gente tem que fazer vírgula imediatamente e dizer: sujeitos na forma de avatar, quer dizer, sujeitos sob a determinação técnica digital. Sujeitos usuários consumidores. Isso, quando há.

No caso da inteligência artificial, como o *ChatGPT* por exemplo, nós temos, do lado de cá, um sujeito-enunciador-avatar, e, do lado de lá, um processamento algorítmico, o que leva à pergunta: esse é de fato um espaço de interlocução?

Há o efeito de que tem alguém ali, e esse efeito está ficando cada vez mais forte, a partir de incrementos que os algoritmos vão ganhando. *Esse processo está se aperfeiçoando cada vez mais. Esse é um exemplo do ChatGPT a partir de uma busca: “Escreve uma notícia de jornal para mim”.*

Figura 1 – ChatGPT

CHAT GPT



You:

Escreve uma notícia de jornal para mim?



ChatGPT:

TÍTULO: Descoberta Arqueológica Revela Antigo Assentamento Pré-Histórico na Amazônia

Por Jornalista Anônimo

Uma descoberta arqueológica extraordinária vem à tona na densa floresta amazônica, revelando um antigo assentamento pré-histórico que remonta a milênios atrás. Cientistas e arqueólogos ficaram perplexos ao encontrar vestígios surpreendentes de uma civilização até então desconhecida, lançando nova luz sobre a história antiga da região.

Localizado em uma área remota e de difícil acesso, o sítio arqueológico revela evidências de uma comunidade primitiva que prosperou nas profundezas da floresta amazônica há cerca de 10 mil anos. Fragmentos de cerâmica, ferramentas de pedra e restos de estruturas habitacionais indicam uma sociedade que dominava técnicas avançadas de agricultura, pesca e construção.

O Professor Carlos Silva, líder da equipe de pesquisa, descreve a descoberta como um marco significativo na compreensão da história humana na região. “Essa descoberta desafia nossas concepções anteriores sobre as ocupações humanas na Amazônia. Ela nos mostra que comunidades complexas e altamente organizadas também prosperaram neste ambiente desafiador”, afirma o professor Silva.

A descoberta levanta questões fascinantes sobre como essas antigas sociedades interagiram com o ambiente natural e entre si, abrindo novas portas sobre as migrações dos povos pré-históricos na Amazônia. Os arqueólogos planejam realizar escavações detalhadas e análises laboratoriais para compreender melhor a vida, os costumes e as tradições desta civilização.

Enquanto isso, autoridades e organizações locais estão trabalhando para proteger o sítio arqueológico e garantir que futuras gerações possam aprender com esse legado histórico. “A preservação desse local descoberto já se mostra um fator essencial na preservação da história e da diversidade da Amazônia, um tesouro de valor inestimável para a humanidade.

Fonte: ChatGPT⁵².

52 Acesso em: 01 out. 2023.

Esse efeito de prótese, que o Vítor Pequeno descreve em relação ao AVATAR, de fato é eficaz, na medida em que há um cruzamento cada vez mais complexo de dados processados a partir de um número incomensurável de textos, mas também dados do perfil do sujeito usuário, que constituem um arquivo, do qual o processamento se serve para recortar com a maior pertinência possível, o que pode interessar, particularmente. Esse funcionamento é em grande parte, responsável pelo efeito de interlocução. Podemos entender a interlocução, aqui, como um efeito calculado.

Diremos, então, que há projeções imaginárias por parte do sujeito-enunciador-avatar, dirigidas ao *chat*, e há o que chamamos “projeções algorítmicas”, por parte *do chat* em relação ao perfil que busca (Gallo; Selhorst, 2023, p. 344). Há milhões de cálculos que são feitos por segundo, para que uma projeção algorítmica seja eficaz. Esse é o funcionamento das formações discursivas (im)possíveis nessas condições. Há uma camada técnica incontornável que se coloca.

[...] embora a IA não seja um sujeito, ela pode funcionar como um sujeito, no que se refere à produção de sentidos dominantes, mas o que ela não pode fazer é projetar imaginariamente a posição de um outro, antecipar essa posição e ser afetada por sentidos contraditórios que esse outro possa produzir. Isso ela não faz, o que ela faz são projeções algorítmicas, matemáticas, estatísticas, que produzem um efeito de semelhança em relação às projeções imaginárias (Gallo; Selhorst, 2023, p. 344).

Mas esse não é um processo novo. Toda técnica de linguagem faz isso, a saber, acrescenta uma camada material técnica. A grafia é uma materialidade técnica exemplar. Uma materialidade gráfica que, com o passar do tempo, se tornou uma forma discursiva própria de certos discursos. Por exemplo, o discurso científico, o discurso literário, o discurso jornalístico. Esses discursos são forjados numa materialidade técnica gráfica e, concomitante a isso, uma discursividade de escrita vai encampando essa materialidade gráfica, conferindo a ela certos efeitos, como o de

legitimidade, veracidade, unidade. Portanto, não é uma novidade que uma materialidade técnica se imbrique na linguagem e trabalhe discursivamente essa materialidade. Só que, no caso da escrita, a base foi se materializando enquanto instituições.

A materialidade digital está no caminho de tornar-se uma forma discursiva própria, também, mas de outros discursos, já que sua base não são instituições, mas empresas. Não mais o jurídico, ou o científico. Agora os discursos dessa nova forma são relacionados a plataformas, que em última instância, são de capital privado e visam lucro. Empresas de tecnologia e mídia impondo processos discursivos regidos pelo capital. Os laços são outros. Não é difícil de chegar à conclusão que, neste caso, muitos mais serão resto.

Ao tratar do “sentimento das IAs”, Holanda e Pfeiffer (2023) remetem o leitor a um nosso antigo desejo:

[...] essa ideia, de conferir poderes ou aliviar o ser humano dos trabalhos rotineiros, ou de lavar a civilização humana a um novo patamar de conhecimento, como modernos Prometeus. Inclusive o termo ‘robô’ deriva de uma palavra tcheca que tem o sentido de trabalhador. Observa-se também na humanidade o desejo ancestral de conhecer o futuro ou consultar um oráculo, abstando-nos da responsabilidade de algumas decisões, o que abre espaço para a aceitação dos resultados de algoritmos complexos e absolutamente opacos. Algoritmos e tecnologias que em alguma medida confira certo grau de consciência às máquinas (Holanda; Pfeiffer, 2023, p. 95).

Talvez essa seja, de fato, uma motivação. Mas a pergunta que poderíamos fazer aqui seria pelo volume de trabalho a que nos submetemos, e que nos leva a desejar “uma ajuda artificial”. A pergunta seria pela necessidade criada pelo capital, a que temos que responder.

Seria pelo par “demanda-comanda” já menciona anteriormente.

As práticas técnicas, dissemos, recebem demandas às quais elas fornecem respostas: a interdeterminação aqui é flagrante. Com efeito, as práticas técnicas são determinadas, uma vez que

elas recebem de algum lugar uma demanda, e determinantes de vez que é o leque das respostas possíveis por elas propostas que torna possível a existência da demanda. Seria inútil buscar aqui uma prioridade: a prática política encontra a *matéria-prima a transformar* sob a forma de relações sociais 'sempre-já-lá'; ela não tem origem histórica marcada (Pêcheux, 2012, p. 34, grifo do autor).

Trata-se de uma relação de interdependência que se estabelece sem início nem fim, entre o que a sociedade necessita e o que ela pode produzir como resposta. Podemos questionar a respeito da resposta, que nunca é exata, e a respeito da necessidade, que nunca é autêntica. Em outras palavras, a necessidade (demanda) de “ajuda artificial” pode ser pensada como resultante de dois fatores: o primeiro é o volume impossível de trabalho a ser realizado por cada trabalhador da cadeia produtiva capitalista deste século; mas por outro lado, ela também se deve ao desejo de aprofundar os possíveis avanços tecnológicos em direção a um super homem, enquanto muitos homens não chegaram, ainda, à condição mínima de dignidade social.

A Escola, nesse caso, é um dos mecanismos de garantia desse funcionamento que chamam “inovador”. É nela que serão forjados os sujeitos-trabalhadores adequados a essa demanda-comanda.

Voltando mais uma vez à questão do resto, conforme problematizada por Mariza, diremos que esse funcionamento tende a produzir cada vez mais resto, e cada vez menos condições de tratamento desse resto.

Lembro-me, agora, da crônica de Gabriel García Márquez, *A morte anunciada*. Nela o autor diz o seguinte:

Alguém que nunca foi identificado enfiara, por debaixo da porta, um papel dentro de um envelope, para avisar Santiago Nasar que o estavam esperando para matá-lo, revelando também o lugar e os motivos, e outros detalhes precisos da trama. A mensagem estava no chão quando Santiago Nasar saiu de casa, mas ele não a viu, nem a viu Divina Flor, nem a viu ninguém até muito depois da consumação do crime (García Márquez, [1981] 2019, p. 12).

Vou terminar com essas palavras de Gabriel García Márquez, deixando um pouco de teoria e de poesia nesse ensaio, tentando, com isso, ficar mais próxima de Mariza, na sua longa e difícil caminhada na direção de produzir formas de compreensão (e de interferência) do “resto”. Sobre isso ela tem deixado, na sua obra, a mensagem que não é vista até muito depois da consumação...

Se o neoliberalismo fratura laços, o nosso resiste, minha amiga, desde o dia que eu e Eni Orlandi adentramos o seu apartamento em Brasília, quando eu ainda era uma estudante de mestrado, e você já uma referência na área do discurso e da educação; desde então, nossa amizade perdura e nosso laço só fica mais forte.

REFERÊNCIAS

A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL na educação e na prática docente. Secretaria de Educação de Imarui. 2023. 1 vídeo (185 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xTp3OdwAbPU>. Acesso em: 5 out. 2024.

COSTA, B. Q.; NOBLE, D.; GALLO, S.M.L. Materialidade digital na Educação: uma das formas materiais do capitalismo contemporâneo. **Leitura**: revista do Programa de Pós-Graduação em Letras, Maceió, v. 77, p. 79-92, 2023. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/revistaleitura/article/view/14425>. Acesso em: set. 2024.

DUNKER, C. (org.). **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

GALLO, S. M. L. ChatGPT: hiperautor ou não autor? **Traços de Linguagem**: Revista de Estudos Linguísticos, Cáceres, v. 7, n. 1, p. 84-95, 2023. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/tracos/article/view/11199>. Acesso em: 31 maio 2023.

GALLO, S. M. L. Sobre a normatização vigilante dos discursos mediatizados. *In*: SIMPÓSIO INTERNACIONAL LAVITIS, 5., nov./dez. 2017, Santiago. **Anais [...]**. Santiago: Universidad de Chile, 2017. p. 426-436.

GALLO, S. M. L.; PEQUENO, V. Redes sociais, autoria e silêncio. **Língua e Instrumentos Linguísticos**, Campinas, v. 25, p. 69-84, 2022. Número especial. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/lil/article/view/8671178>. Acesso em: 01. set. 2024.

GALLO, S. M. L.; SELHORST, L. A. ChatGPTp: a grande bolha. *In*: FLORES, G. *et al.* (org.). **Análise do discurso em rede**: cultura e mídia. Campinas: Pontes, 2023. v. 6, p. 325-346.

GALLO, S. L.; SILVA, M. J. Sobre a produção automática de textos. **Rizoma**, Santa Cruz do Sul, v. 12, p. 261-275, 2023. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/rizoma/article/view/18552>. Acesso em: 01 set. 2024.

GALLO, S. M. L.; SILVEIRA, J.; SELHORST, L. A. Ensino de LE no Youtube: um produto ou um processo? *In*: MARTINEZ, M. S. H.; TREVIÑO, M. E. F. (org.). **Literatura, discurso e tradução**. Ciudad del Mexico: Fontamara, 2024. v. 1, p. 411-425.

HOLANDA, G.; PFEIFFER, C. **Sentimento da inteligência artificial**: novas tecnologias, antigos conceitos. Campinas: Pontes, 2023.

MARQUEZ, G. G. (1981). **Crônica de uma morte anunciada**. Tradução de Remy G.Filho. Rio de Janeiro: Record, 2019.

ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. Campinas: Editora Unicamp, 2007.

PÊCHEUX, M. (1975). **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Editora Unicamp, 1988.

PÊCHEUX, M. (1969). Análise automática do discurso (AAD-69). *In*: GADET, F.; HAK, T (org.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Editora Unicamp, 1997. p. 61-161.

PÊCHEUX, M. Reflexões sobre a situação teórica das Ciências Sociais e, Especialmente, da Psicologia Social. *In*: PÊCHEUX, Michel. **Análise de discurso**. Textos escolhidos por Eni P. Orlandi. 3. ed. Campinas: Pontes, 2011. p. 21-54.

PEQUENO, V. A demanda pelo avatar e a forma-discurso do digital: construções iniciais e notas para um futuro trabalho. *In*: FLORES, G. *et al.* (org.). **Análise de discurso em rede**: cultura e mídia. Campinas: Pontes, 2016. v. 2, p. 25-42.

SILVA, M. V. da. A leitura e a escrita: diferentes modos de estar na língua e na história. *In*: RODRIGUES, E. A. *et al.* (org.). **Análise de discurso no Brasil**: pensando o impensado sempre, uma homenagem a Eni Orlandi. Campinas: RG, 2011. p. 165-180.

POLÍTICA, POESIA E LITERATURA: NO AVESSE DA ESCOLA, AS LUTAS QUE NÃO ADORMECEM

Andréia da Silva Daltoé
Nádia Neckel

QUESTÕES INTRODUTÓRIAS

*Algo sempre resiste à descrição, à funcionalização,
à aplicação, à utilidade: ‘Joãozinho não compreende o quê lê’.
Será?*

(Mariza Vieira Silva, 2019, p. 354)

Um convite para participar de uma homenagem sempre nos traz uma responsabilidade imensa do tamanho mesmo da satisfação e da alegria em fazer parte de um momento tão especial na vida de um pesquisador. Responsabilidade, satisfação e alegria que dobram quando a homenagem é para alguém tão singular como Mariza Vieira e sua trajetória ímpar, de uma contribuição tamanha para a história da educação no Brasil e para o desenvolvimento da escola franco-brasileira de Análise de Discurso.

Em abril deste ano, tivemos a honra de tê-la conosco no *XI Simpósio Nacional e II Simpósio Internacional sobre Formação de Professores – SIMFOP* (2024), um evento cujo objetivo, para além da divulgação científica, pretende realizar uma socialização de experiências pedagógicas por meio de diferentes grupos de pesquisa, filiados ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE e ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem – PPGCL da Unisul, que vêm materializar um lugar de encontro da nossa homenageada em sua trajetória: a educação e a linguagem.

Há uma década, este evento vem promovendo articulações importantes entre a Universidade e as escolas de Educação Básica. O tema escolhido para a edição de 2024 foi *Educação em contextos locais e globais: proposições e desafios para a próxima década*. E, como não poderia ser diferente, convidamos a professora Mariza a contribuir com o eixo *Práticas textuais discursivas*, eixo este que reuniu discussões de pesquisas e/ou experiências de ensino e de aprendizagem que abordam práticas textuais e discursivas como leitura problematizadora da formação social em que vivemos.

Considerando que a educação se tece em diferentes espaços: formais e informais, analógicos e digitais, o convite à professora Mariza se deu exatamente nesta esteira de discutir espaços e mudanças no cenário da educação brasileira. Nós a provocamos para um debate que questionasse os saberes dados como verdade(s) e colocasse a teoria em diálogo/tensão com diferentes materialidades de análise, apontando para a possibilidade de uma educação democrática e inclusiva.

A professora Mariza, juntamente com nossa colega do PPGCL, Solange Gallo, não deixaram por menos nesta mesa-redonda em que essas duas potências como pesquisadoras debateram respectivamente com os títulos: *O resto... os espaços em branco entre as palavras: lugar de trabalho de processos discursivos* e *Textos automáticos... os textos sem resto! Para qual futuro educamos?*

Mariza iniciou sua fala mobilizando a poesia e a literatura como lugares de aprendizagem pelo poético, pelos dizeres e sentidos que apontam para as margens, para as franjas, para a deriva dos sentidos em polissemia, no jogo constitutivo: continuidade-descontinuidade-silêncio-linguagem. Jogo de linguagem que, pelos vestígios de memória, buscam espaços entre uma palavra e outra. Que deixa um pouco de tudo, um resto.

Citando o livro *O avesso da pele*, de Jeferson Tenório (2020)⁵³, Mariza nos provocou a pensar que o poético é resistência e, por isso mesmo, para estados fascistas, o ler e o escrever podem ser vistos como perigoso, daí esta recorrência em nossa história de livros censurados, queimados, jogados fora... Lembrando Pêcheux ([1983] 2006, p. 53), “o humor e o traço poético não são o ‘domingo do pensamento’”, e complementamos: integram o ordinário da vida e permitem os deslocamentos da forma hegemônica de pensar.

Com a censura sobre sua obra, que começa em março de 2024 no Rio Grande do Sul e se espalha pelo país, a literatura de Tenório é alçada por uma leitura superficial, que se apegue à literalidade de cenas descontextualizadas, e se inscreve, desse modo, nos dizeres de uma formação discursiva de direita e extrema-direita brasileira: a escola como lugar da perversão. Não foi um fenômeno isolado. Conforme trabalhos anteriores (Daltoé; Ferreira, 2019) e Daltoé (2022a, 2022b), principalmente desde 2013, a escola vem sendo alvo de ataques, disfarçados em projetos de sua salvaguarda: Escola Sem Partido, Proibição da discussão de gênero; reforma do Ensino Médio; Proibição da linguagem não-binária; *Homescholling*; Escolas cívico-militares; censura a atividades culturais...

ESCOLA – ESCRITA E SOCIEDADE: O POLÍTICO E O SIMBÓLICO

Escola - Escrita - Sociedade são indissociáveis segundo Mariza, por isso mesmo o pedagógico é social e político, e acrescenta:

Espaço-Tempo escolar tem um processo a se compreender no enlace do político e do simbólico. Sob o falso pressuposto teórico o que se assiste comumente são tecnologias de ensino

53 Publicado em 2020, aprovado em 2022 pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) e vencedor do Prêmio Jabuti em 2021.

simplistas que se voltam à imersão rápida ao mercado e solapam as lutas contra a opressão (Silva, 2024)⁵⁴.

Nesta esteira do político, Mariza abordou ainda um histórico das políticas educacionais brasileiras desde a LDB 5692/71 até os dias atuais, e passa pelas reformas do Ensino Médio, demonstrando como o neoliberalismo desestrutura, fratura as identidades coletivas e abre aí um perigoso caminho para a intolerância. Isso vem sendo construído ao longo da nossa relação com a educação no Brasil portanto, e, nos últimos anos, esta lógica excludente que orienta todos estes projetos elencados acima, tomados por nós como antidemocráticos, tem se organizado em torno de um discurso de ódio que reforça o racismo, o sexismo, a homofobia, a misoginia, o antisemitismo, enfim, toda forma de intolerância social.

O avesso da pele, traduzido para 12 países, trata de complexas relações raciais, violência, negritude e identidade, mas a diretora da escola que proibiu o livro o toma por uma leitura da sexualidade como perversão. Um recorte superficial que vai engatar outros tantos defensores já incitados a ver a escola como inimiga. Não faltará adesão dos pais a tal delírio, afinal, numa sociedade como a nossa, em que a pauta moral e de costumes passou a ser usada como artimanha política nos últimos anos, o discurso da decência da família funciona muito bem, naquilo que Dunker (2022, p. 148) chama de “simulacro de pureza moral”. Deve ser mais fácil “ler” o livro por esta via, se é que leram todos aqueles que se armaram contra ele, do que enfrentar a potência das palavras de Tenório (2020):

Você sempre dizia que os negros tinham de lutar, pois o mundo branco havia nos tirado quase tudo e que pensar era o que nos restava. É necessário preservar o avesso, você me disse. *Preservar aquilo que ninguém vê. Porque não demora muito e a cor da pele atravessa nosso corpo e determina nosso modo de estar no mundo. E por mais que sua vida seja medida pela cor,*

54 Palestra da professora Mariza Vieira da Silva, intitulada *O resto... os espaços em branco entre as palavras: lugar de trabalho de processos discursivo*, realizada durante o XI Simpósio Nacional e II Simpósio Internacional sobre Formação de Professores (Simfop), no dia 19 de abril de 2024, na Unisul, em Florianópolis.

por mais que suas atitudes e modos de viver estejam sob esse domínio, você, de alguma forma, tem de preservar algo que não se encaixa nisso, entende? (Tenório, 2020, p. 61, grifo do autor).

Na pergunta que o filho faz ao pai neste trecho, uma interpelação que o livro de Tenório faz à própria sociedade: em outras palavras, como se haver com este racismo estrutural?

Discutindo a leitura e sua importância, Mariza, companheira de tantos eventos aqui na Unisul e presença certa em nossos SEDISCs, nos leva aos desafios da educação em tempos de perseguições a livros e a professores por parte de neoconservadores que flertam com o fascismo: livros, sobretudo, que tratam das questões de gênero ou do racismo (citamos de Maurício de Souza a Jeferson Tenório). Uma censura que, pelo Brasil afora, vai se organizando ao modo de uma espécie de *Index librorum prohibitorum* medieval, sob as mais variadas justificativas. Mas a ação não remete somente a um tempo tão longínquo, as Ditaduras de ontem e de hoje veem os livros como perigo.

Carolina de Jesus, autora brasileira de *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, publicado em 1960, teve sua obra censurada pela Ditadura de Salazar em Portugal, sob o argumento de que tratar da pobreza brasileira não era bem-vindo ao país e às colônias africanas. Outras obras de autores brasileiros também serão censuradas lá e em nossa Ditadura aqui. Se se marca um insuportável de enfrentar na obra de Tenório, em Carolina não é diferente:

16 de maio. Eu amanheci nervosa. Porque eu queria ficar em casa, mas eu não tinha nada para comer. ... Eu não ia comer porque o pão era pouco. Será que é só eu que levo esta vida? O que posso esperar do futuro? Um leito em Campos do Jordão. Eu quando estou com fome quero matar o Janio, quero enforcar o Adhemar e queimar o Juscelino. As dificuldades corta o afeto do povo pelos políticos (Jesus, 2014, p. 33).

Também aqui na interrogação de Carolina de Jesus a denúncia das injustiças sociais que se marcam na nossa história. Pela prática da

censura, modos de dizer do ensurdecimento social. Assim como calar os movimentos que se embrenham nestas lutas, também o dizer sobre se configura em ameaça. Como vemos, então, o proibido da potência que um livro representa, não está apenas nas temáticas que tocam questões que envolvem determinadas pautas; diz também do poder que a leitura imprime no sujeito e, por isso, da força que a educação assume nesta potência. Tomamos assim literatura no campo da arte e, discursivamente, na esteira das projeções sensíveis:

[...] lugar de entremeio da arte e da AD. Uma forma de ler, posicionar-se, relacionar-se com a produção artística determinada socio-historicamente. Trata-se de uma relação de interlocução com a arte balizada na/pela memória discursiva e constituída pelos esquecimentos, mediada pelo sensível (instâncias do real, do imaginário e do simbólico). [...] cabe ressaltar que a separação entre estético-poético e estésico-poético está no efeito dos processos discursivos da arte, e não na constitutividade do DA, onde a relação é de batimento, de imbricamento (Neckel, 2010, p. 130).

Ainda em sua reflexão Mariza nos leva a Conceição Evaristo, nas páginas finais de *Becos da memória* (2017):

Naquele dia Maria-Nova levantara cedo, visitara Vó Rita e andara muito para lá e para cá pisando e repisando o chão que tanto tempo fora seu. Os tratores estavam prontos para o trabalho do dia seguinte que seria eliminar o Buracão e aplainar a área em que estavam os últimos barracos. A tarde chegou amena; Maria-Nova contemplou durante muito tempo o pôr do sol. Teve vontade de ler e escrever alguma coisa, mas já tinha guardado os livros e os cadernos num caixote que lhe servira de cadeira ou mesa quando ela se assentava no chão. A noite veio caindo lenta e carregada de pontos luminosos lá no céu. Aquela seria a última noite na favela. As coisas já estavam todas juntas. Tinha o corpo moído de cansaço. A tia e a mãe entregavam as últimas trouxas de roupa. Não haviam confirmado nem dispensado a freguesia. Havia medo, o incerto, o imprevisível do amanhã. Mas havia a tenacidade, a força, o desejo de vida. Maria-Nova tinha feito no dia anterior as provas finais, se despedido dos professores, dos colegas e amigos. Não voltaria no próximo ano, mas voltaria a estudar um dia (Evaristo, 2017, p. 182).

Um dia... e uma promessa de Maria-Nova. Eis a potência da escola; o saber de que ali, e por ali, alguma coisa se transforma e outro mundo é possível. Por isso acreditamos que estes projetos antidemocráticos, que têm invadido as escolas nos últimos anos, se dizem da fragilidade da educação como espaço aberto a censuras, acabam dizendo também de seu poder transformador e revolucionário.

Althusser (1985), para quem a relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência só é possível no interior de um Aparelho Ideológico de Estado (AIE), toma a escola como Aparelho dominante em uma formação social capitalista. Para o autor, se na Idade Média a regulação do sujeito e sua adaptação ao poder se dava por meio do clero; na atualidade, “o par Escola-Família substitui o par Igreja-Família” (Althusser, 1985, p. 78), na reprodução das relações de produção e de exploração capitalistas.

Embora para o autor, famílias, igreja, exército, livros e filmes, estádios podem servir aos interesses necessários à manutenção do poder, “nenhum outro aparelho ideológico do Estado dispõe durante tantos anos da audiência obrigatória (e por menos que isso signifique gratuita...)” (Althusser, 1985, p. 80) como a escola. Claro, conforme o próprio autor não deixa de alertar, a escola não age sozinha; enrosca-se nela o aparelho jurídico para atender aos interesses de uma classe que vê na escola um lugar que, se não controlado, pode vir a se tornar um espaço de perigo, porque de resistência.

Estas tentativas de controle não estão dissociadas do modo como se compreende a questão da língua, como nos ensina Pêcheux ([1975] 1988), imbricada nas questões econômica, jurídica e política. Se trabalha aí uma separação, é porque, segundo o autor, esta “mascara, na realidade, o fato de que esses elementos só existem em sua combinação, sob formas tendencialmente contraditórias” (Pêcheux, [1975] 1988, p. 27).

No IV SEDISC de 2018, que resultou na publicação do volume 4, lançado em 2019, Mariza trouxe contribuição importante nesse sentido, discutindo uma instrumentalização da língua “que cria condições para interditar sentidos, produzir equivalências num social marcado pela desigualdade, via políticas públicas, legislação, programas e projetos” (Silva, 2019, p. 341). Um trabalho que incide sobre a língua, mas também sobre o professor e o aluno:

[...] o discurso de instrumentalização da língua, sob um tecnicismo unívoco, neutro, transparente, irá ao longo das décadas trabalhar por diferentes meios, a perda da autonomia do professor sobre o próprio trabalho teórico e prático e, ao mesmo tempo, torná-lo o principal responsável pela má qualidade da educação, contribuindo para a construção de uma prática profissional técnica separada, imaginariamente, da prática política. Quanto ao aluno, os efeitos virão em termos de dificuldade em trabalhar com o contraditório, o opaco, a ambiguidade (Silva, 2019, p. 351).

Por isso a importância da leitura na obra desta autora e, por aí, vemos como a poesia, a metáfora, a literatura em sala de aula possibilitam a abertura do sentido, do contraditório, da ambiguidade, como ressalta Mariza. Pêcheux ([1975]1988, p. 120) dirá que “para a ideologia burguesa, a política pertence, como a poesia, ao registro da ficção e do jogo”, de modo que “a questão do poder do Estado não é diretamente colocada” (Pêcheux, [1975]1988, p. 121). Nesta divisão, entre o que pertence ao positivismo lógico e este resto, a ideologia burguesa trabalha o “ocultamento do registro político”, evitando a luta política (Pêcheux, [1975]1988, p. 121), e assim mantendo o processo colonizador de domínio nas relações de poder. Daí a importância do trabalho de Mariza, para dizer do modo como o discurso pedagógico não é alheio às correspondências dos interesses dominantes:

[...] uma discursividade extremamente potente, em sua relação com outras formações discursivas, para produzir meras inversões, alianças entre o universalismo e o localismo, articulações do arcaico com o moderno; para transformar os fenômenos a serem estudados, como a escrita e a leitura, em

dicotomias – analfabetismo-letramento –, de modo a manter um fundo invariante – o que não significa imutável – que estrutura e organiza as relações sociais, as relações de força em uma sociedade letrada determinada (Silva, 2011, p. 167).

Frente ao funcionamento predominantemente autoritário e parafrástico do discurso pedagógico, a literatura e a poesia abrem-se aos processos polissêmicos, podendo estimular ali pelo menos um modo de funcionamento polêmico de discurso e produzindo efeitos de autoria no processo de ensino e aprendizagem.

No texto em homenagem à Eni Orlandi (2011), Mariza tece uma questão discursiva que ressoa em nós no processo de escritura deste texto, em que agora homenageamos a própria Mariza:

Como atravessar a opacidade dos conceitos e teorias, dos métodos e técnicas, das sociedades e instituições para compreender os sentidos construídos nas relações entre linguagem, sociedade, educação, ou mais especificamente, entre língua, sujeito e escola, que se naturalizaram, que se tornaram evidências? (Silva, 2011, p. 167).

A aposta de Mariza foi a desconstrução do discurso pedagógico por meio da compreensão material de seu próprio funcionamento. Assim, ocupar-se da escola, ou dos dizeres *de* e *sobre* a escola, longe de negá-la como aparelho ideológico, é antes de mais nada uma tomada de posição. É assumir a posição-sujeito do/no discurso. Saber-se interpelado e inscrito no discurso pedagógico; compreendendo-nos, porém, em constante processo de identificação-desidentificação-contraidentificação. Entendendo-nos no campo de luta pelos sentidos, como bem nos lembra Mariza:

Explicitar processos discursivos presentes em políticas públicas de educação, mais particularmente, de escolarização da leitura em língua portuguesa, e discutir o confronto que aí se dá do simbólico com o político, marcado pela divisão do sentido, do sujeito e da sociedade [...] (Silva, 2017, p. 315).

É nesse sentido que um gesto analítico que busca aproximar a literatura e o poético subverte certos modos de naturalização dos sentidos de escola, assumindo-a também como condição de possibilidade, como lugar poético-político. A potência poética da escola é igualmente sua potência política na direção de quebra de paradigmas e naturalização pragmático-tecnicista.

ESCOLA PARA ALÉM DA INSTRUMENTALIZAÇÃO PRAGMÁTICO-TECNICISTA: LUTAS PERMANENTES

Como vimos nos últimos anos no cenário político brasileiro, a democracia não é um regime permanente e garantido, por isso necessário estarmos atentos à sua fragilidade. Considerando, desse modo, que o Estado democrático de Direito se faz de lutas constantes pela equidade social, contra o racismo, contra a misoginia, contra o machismo estrutural e violências colonialistas, o mesmo precisa ocorrer com as políticas educacionais. Mariza nos lembra que fora no contexto de redemocratização do país:

[...] que a questão social, educacional e a linguística são pensadas, problematizadas, analisadas e soluções são propostas, e que a noção de cidadania significa. Nessa movimentação de sentidos e de sujeito, observamos o problema da desigualdade de classe social deslocar-se para a desigualdade educacional, sendo a educação como capaz de superar a desigualdade primeira (Silva, 2017, p. 315).

Fora a partir desse cenário que políticas educacionais começaram a ser pensadas na tentativa de garantir acesso à educação pública a um maior contingente da população. Não sem pedágios a se pagar, não sem jogo de forças com a burguesia e com o mercado. É, pois, uma luta constante, como bem nos assevera a autora:

Trata-se, pois de pensar um processo político em curso de uma perspectiva discursiva pecheutiana, buscando mobilizar sentidos presentes nas relações entre o dito, o não dito e o já-dito histórico de um processo de escolarização dual de uma sociedade colonizada e escravocrata, que sustentam historicamente nossas demandas e práticas, deslocando/ aprofundando nossa dependência em diferentes campos de inserção subalterna na divisão internacional do trabalho (Silva, 2019, p. 339).

É preciso que se diga que, em muitos documentos oficiais em torno da LDB, inúmeras vezes nos deparamos com diretrizes utilitaristas que encontram a proposta de um currículo controlador e tecnicista com vistas a produzir um efeito de “silenciamento político”, povoado de “evidências” que “produzem um efeito de verdade” (Silva, 2017, p. 325). Uma educação que visa ao desenvolvimento de competências e de um “bom sujeito” para o neoliberalismo. Nesse sentido, as competências linguísticas, por exemplo, voltam-se exclusivamente para a:

A instrumentalização da língua estrutura-se como parte das técnicas de gestão social dos indivíduos, tornando-os mensuráveis, distribuindo-os, como sujeito aluno/a e sujeito professor/a em espaços discursivos logicamente estabilizados através de evidências de seu domínio de competências capazes de preencher o vazio, saturado ideologicamente, das faltas e falhas da escola, do professor, do aluno (Silva, 2019, p. 346).

Na esteira do pensamento pecheutiano, estamos falando de “práticas técnicas” e “práticas de gestão social” que sempre foram vinculadas aos aparelhos ideológicos e repressores do estado. Em se tratando da escola, tais práticas garantem o funcionamento autoritário do discurso pedagógico e a manutenção das funções-autor em processos parafrásticos, restringindo-se assim a uma circularidade de saberes e, conseqüentemente, a regimes de dominação que visam ao efeito de homogeneidade: uma língua, uma nação, um deus, uma cultura etc.

A escola como reprodutora, sem espaços de investigação, trocas ou descobertas. Com um professor igualmente reprodutor e sem autonomia.

Uma violência contra o professor que se dá não apenas no interior das escolas de Educação Básica, mas igualmente fora dela, com a desvalorização profissional, com cursos de formação precários, impelindo-o a trabalhar em mais de uma escola (dupla, tripla jornada). E, como vimos em campanhas difamatórias, principalmente entre 2017-2022, passou a ser considerado o maior responsável pelo fracasso escolar, um “doutrinador das ideologias de gênero e esquerdistas”.

Desacreditar na escola deixa de ser um projeto de sucateamento contra o qual estávamos acostumados e tem passado a ser um ataque violento e orquestrado pela direita e extrema-direita. Em Santa Catarina, por exemplo, em menos de cinco minutos do resultado do pleito eleitoral de 2018, viralizaram imediatamente mensagens de *WhatsApp* com um disque-denúncia contra professores que se revoltariam em sala com aquele resultado da eleição e, portanto, precisariam ser denunciados.

Podemos lembrar que o Escola Sem Partido (ESP) ganhou corpo nesta/para esta campanha política de 2018, preparando caminho para uma atitude como a referida em SC. Desde 2014, foi sendo disseminado este Projeto e, apesar de ter sido considerado juridicamente inconstitucional, pois fere princípios normativos tanto da LDB quanto da Constituição Federal, não deixou de se espalhar pelo país todo e fazer um estrago gigantesco na escola: hoje, mesmo que este Projeto nem mais tramite no Senado, professores dão aula com medo, não querem tocar em determinados temas, muitos pais vigiando as práticas dos professores em nome da moral e bons costumes. O ESP, portanto, “não deixa de comunicar, passar uma mensagem. Comunica o medo, a censura, a dúvida sobre o que pode/não pode em sala de aula” (Daltoé, 2018, p. 124).

Como dissemos antes, o ESP não surge sozinho neste cenário de desmerecimento do professor e da educação como um todo; vai se somar a outros projetos que também foram encontrando lugar. Todavia, o ESP aglutina, em muito, todo este movimento que elege a escola como

inimiga social, imprimindo aí os interesses de uma política neoliberal, que, conforme Safatle (2021, p. 20), aponta “para a eliminação violenta da esfera do político enquanto espaço efetivo de deliberação e decisão, com a redução da crítica à condição de patologia”.

Todavia estes ataques não aconteceram e não continuam acontecendo sem revolta e luta, como se deu em Tubarão/SC, no ano de 2017, onde foi criado o Coletivo Pró-Educação para brigar contra o ESP que já tramitava na Câmara de Vereadores sem que tivesse acontecido qualquer debate com a categoria a respeito. Começava aí um trabalho de enfrentamento que reuniu profissionais da educação nesta briga que resultou na organização de uma audiência pública, levando à derrubada do ESP no município. Conforme trabalho anterior,

resistimos, trazendo o debate para a rua e para a rede, a fim de tentar, justamente, fazer ver as contradições de uma proposta que diz garantir a liberdade de expressão, mas vem justamente colocá-la em risco; que prega a defesa da escola, mas a criminaliza (Daltoé, 2018, p. 129).

Parece pouco diante de todo o estrago que temos visto na educação, mas o Coletivo Pró-Educação, e tudo o que representou nesta luta em Tubarão, parece nos dizer da força que há nos enfrentamentos que precisamos fazer, coletivamente, todos os dias contra uma prática política que tem avançado cada vez mais em torno de ideais conservadores e fundamentalistas que mais querem proteger e garantir a manutenção das discrepâncias econômicas e sociais deste país.

Já alertava Paulo Freire na década de 60 e suas palavras nos alimentam ainda: “nunca precisou o professor progressista estar tão advertido quanto hoje em face da esperteza com que a ideologia dominante insinua a neutralidade da educação” (Freire, 2019, p. 95). Sob a bandeira da neutralidade, comum a todos estes projetos antidemocráticos de que falamos, a tentativa de fazer da sala de aula o lugar da domesticação, do treinamento, da eliminação da crítica e da própria cidadania, de um

tecnicismo servil aos que detêm os meios de produção; uma escola que se entenda apolítica para justamente não deixar compreender o modo como a política vem sendo instrumentalizada por novas formas de dominação.

Contra estas práticas e a favor da escola como emancipadora, revolucionária, comprometida com a educação como prática libertadora (hooks, 2017, p. 15), as resistências, as lutas, a poesia, a arte...

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao nos encaminharmos para a finalização deste nosso texto, vamos de mãos dadas como nossa homenageada, tal como fizemos ao final do nosso SEDISC em 2018, sabendo das lutas que estariam por vir. Mal sabíamos o quanto seriam duras. E que, sabemos, ainda não cessaram, longe disso. Sabiamente Mariza nos diz:

E se pensarmos na relação entre definição de um conceito e formulação de problemas, talvez, esteja aí o ponto de encontro da ideologia das teorias e práticas na prática científica em que se apagam as contradições epistemológicas, sociais e políticas. E se aqui falamos das demandas, de uma exterioridade que homogeneiza o discurso pedagógico em universos logicamente estabilizados, imaginariamente, em termos de teorias e práticas, resultante das alianças entre Estado, Ciência e organismos internacionais, não podemos esquecer de interrogar o sujeito pragmático, - 'isto é, cada um de nós, os 'simples particulares' face às diversas urgências da vida' que tem uma imperiosa necessidade de homogeneidade lógica, dessa homogeneidade lógica que a instrumentalização, imaginariamente produz, no processo escolar e nos demais espaços sociais; nesses espaços de necessidade equívoca, misturando coisas e pessoas, processos técnicos e decisões morais, conceito e metodologias, instrumentos e tecnologias [...] (Silva, 2019, p. 353-354).

Face “às urgências da vida”, que a literatura e a poesia sejam lugares abertos e heterogêneos que nos ensinem a escapar ao logicamente estabilizados. Que as linguagens artísticas na escola sejam capazes

de ensinar o diverso e as condutas de acolhimento dos afetos. Que as tecnologias não sejam um fim em si mesmas, mas um meio, e que alunos e professores, pelos processos de autoria, sejam capazes de atravessá-las.

Ou, como diria Paulo Freire (2019, p. 47), “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

Concluindo nosso texto, é essencial reforçar que a arte e a literatura, em sua essência, representam espaços de resistência e emancipação. Elas nos possibilitam escapar das amarras do pensamento tecnocrático e da uniformidade imposta por um sistema que frequentemente transforma a educação em um processo de homogeneização, onde o conhecimento é instrumentalizado e as individualidades são apagadas. Ao promover uma educação verdadeiramente política, tal como preconizava Freire, compreendemos que as linguagens artísticas e a literatura nos convidam a questionar, vislumbrar outras realidades como horizontes possíveis.

A literatura nos convida a construir novos sentidos para o mundo em que vivemos. Esses espaços heterogêneos, uma vez reconhecidos, nos ensinam que o diverso é não apenas possível, mas necessário para uma sociedade democrática e menos injusta. Ao acolhermos os afetos e a multiplicidade de vozes, nos articulamos como sujeitos críticos, conscientes de suas próprias urgências e dos desafios coletivos que enfrentamos, sabedores de que as lutas jamais adormecem. Mariza sempre nos contagia nesta direção...

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

DALTOÉ, A. S. Das ruas às redes sociais: Escola Sem Partido e o Coletivo PróEducação. In: CAMPOS, T. M.; ABRAHÃO E SOUSA, L. M. (org.). **Mídias e movimentos sociais**. São Carlos: Pedro & João, 2018. p. 117-135.

DALTOÉ, A. S. O funcionamento da interlocução na Comissão da Verdade e no Escola Sem Partido: entre silêncio, respiro e sufoco. **Língua e Instrumentos Linguísticos**, Campinas, v. 25, p. 1-290, 2022a. Número especial. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/lil/article/view/8671216>. Acesso em: 10 set. 2024.

DALTOÉ, A. S. “Nós somos nós, o resto é o resto”: a tautologia que engendra um projeto de educação para um projeto de país. In: DALTOÉ, Andréia da S.; FLORES, Giovanna; SILVEIRA, Juliana (org.). **Marcas da memória: o que resta da ditadura na educação brasileira?** Campinas: Pontes, 2022b. v. 1, p. 19-35.

DALTOÉ, A. S.; FERREIRA, C. M. Ideologia e filiações de sentido no *Escola Sem Partido*. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 19, n. 1, p. 209-227, jan./abr. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-4017-190105-DO0519>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/Q64ZvHt9LyW58gJsp78nnvP/?lang=pt>. Acesso em: 10 set. 2024.

DUNKER, C. **Lacan e a democracia**. São Paulo: Boitempo, 2022.

EVARISTO, C. **Becos da memória**. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

hooks, b. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

JESUS, C. M. de. **Quarto de despejo: diário de uma favelada**. São Paulo: Ática, 2014.

NECKEL, N. R. M. **Tessitura e tecedura: movimentos de compreensão do artístico no audiovisual**. 2010. 239 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

NECKEL, N. R. M. Corpos em gestos de interpretação: extra-ordem-lixo ou suj(os)eitos, é preciso falar de ideologia. **Crítica Cultural**, Palhoça, v. 16, n. 2, p. 175-184, jul./dez. 2021. Disponível em: https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Critica_Cultural/article/view/12630. Acesso em: 21 abr. 2024.

ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. Campinas: Editora Unicamp, 2007.

PÊCHEUX, M. (1975). **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Editora Unicamp, 1988.

PÊCHEUX, M. (1983). **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Campinas: Pontes, 2006.

SAFATLE, V. A economia é a construção da psicologia por outros meios: sofrimento psíquico e o neoliberalismo como economia moral. In: SAFATLE, V.; SILVA JÚNIOR, N.; DUNKER, C. (org.). **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021. p. 17-46.

SILVA, M. V. da. A leitura e a escrita: diferentes modos de estar na língua e na história. In: RODRIGUES, E. A. *et al.* (org.). **Análise de discurso no Brasil**: pensando o impensado sempre: uma homenagem a Eni Orlandi. Campinas: RG, 2011. p. 165-180.

SILVA, M. V. da. Uma base nacional curricular comum para a leitura nas escolas brasileiras: a política e o político. In: FLORES, G. B. *et al.* (org.). **Análise de discurso em rede**: cultura e mídia. Campinas: Pontes, 2017. v. 3, p. 315 -332.

SILVA, M. V. da. Instrumentalização da língua: a filosofia espontânea e o sujeito pragmático. In: FLORES, G. B. *et al.* (org.). **Análise de discurso em rede**: cultura e mídia. Campinas: Pontes, 2019. v. 4, p. 339-357.

TENÓRIO, J. **O avesso da pele**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

Eu quase que nada não sei. Mas desconfio de muita coisa.

(Guimarães Rosa, *Grande sertão: veredas*, 1956)

Uma infinidade de cousas que não nomeio



LINGUAGEM E CIDADE: UMA FORMA DE CONHECIMENTO TRANSVERSAL⁵⁵

Eni Puccinelli Orlandi

Segundo os gregos, o maior feito dos heróis não é a guerra, é construir uma cidade. No nosso caso, não construímos uma, mas, com a criação de um laboratório que procurasse compreender o que é cidade, construímos um campo de estudos urbanos particular. Tratando-se de um laboratório de estudos e pesquisa cujo fundamento assentava-se na análise de linguagem, a primeira providência foi criar um centro de documentação (CEDU), que nos provia de materiais para análise, e um fundo ligado ao conhecimento do discurso e suas análises (Fundo Michel Pêcheux). Mais tarde criamos também a ENDICI (*Enciclopédia discursiva da cidade*), nosso artefato digital de produção de pesquisa e conhecimento sobre a cidade.

Nosso primeiro evento, por sugestão de Pedro de Souza⁵⁶, teve como título *Interrogar a cidade*. Éramos nós, a nos interrogarmos, na invenção de um espaço de conhecimento entre os outros que, de um lado, falavam de linguagem, de outro, falavam de cidade. Ainda uma posição de entremeio como nos ensina M. Pêcheux em sua proposta de Análise de Discurso.

Por escolha, o primeiro projeto temático apresentado à Fapesp foi o SPEU (*Sentido público do espaço urbano*). A noção de espaço foi a

55 Apresentei este texto, em versão inicial, em conferência no Laboratório de Estudos Urbanos (Labeurb). Escolhi este texto para homenagear a Mariza em dois de seus interesses: o da História das Ideias – a fundação do Laboratório de Estudos Urbanos é relevante para a História das Ideias, em nosso caso, discursivas – e a larga participação da Mariza na produção de conhecimento sobre questões urbanas.

56 Naquele primeiro momento, nossos pesquisadores eram Pedro de Souza e José Horta Nunes.

primeira boa intuição que tive – ainda era cedo para ter realmente uma hipótese de trabalho sustentada – para começar a discutir a cidade a partir da linguagem e da Análise de Discurso. Espaço urbano. Esse tema trouxe a toda a equipe um bom pretexto para uma intensa reflexão e análises que não pararam de se expandir, em muitas direções, entre os pesquisadores do laboratório (que também estavam em expansão), e, também, tantos outros de outras instituições brasileiras ou estrangeiras⁵⁷. Também havia a construir o lugar institucional do pesquisador de centros e núcleos. E isto foi-se dando com uma intensa força de pesquisa desenvolvida em nosso laboratório e nos outros, da Universidade, com repercussões importantes na ciência e na sociedade. Mas não só: a própria universidade teve de repensar-se na relação professor/pesquisador. Sua estrutura funcional teve de afinar-se para acolher um outro projeto de ciência nos estudos superiores, atingindo fundamentalmente a pós-graduação e, também, a graduação (não há ensino sem pesquisa). A hospitalidade foi, desde o início, um traço do laboratório. Faz parte de nossa memória, a nossa pequena sala lotada, com alunos dependurados na janela, bloqueando a porta e mesmo sentados nos bancos do lado de fora para acompanhar nossos desprentensiosos, mas insistentes seminários. Sobre cidade. Tanto alunos de pós, como de graduação eram acolhidos dessa forma em nosso Laboratório⁵⁸.

O começo – da linha que, mais tarde, acabamos por caracterizar e qualificar “Saber Urbano e Linguagem” – foi pensar que o espaço da cidade é um espaço de significação, um espaço de interpretação. Essa foi a ideia mestra, penso, que se elaborou em suas muitas consequências. No plural, porque lugar de pesquisa é lugar de muitos. De projetos, de

57 A internacionalização, a inovação já estavam sendo praticadas na Unicamp, bem antes da Capes propor como necessárias.

58 Aproveito para homenagear um amigo querido que fez parte de nosso trabalho já no início e que partilhava, com C. Vogt, o projeto de criatividade dentro da Universidade: João Baptista Aguiar. Era nesta salinha que o conheci e lugar em que ele nos falava de seus muitos projetos.

equipes. De trabalho conjunto, mas não sem diferenças. Principalmente porque a noção de espaço passou a ser uma noção, com sua importância, que passamos a trabalhar na Análise de Discurso, tendo que a elaborar e encontrar formulações para dar-lhe um lugar nas teorias da linguagem.

Observar a cidade como espaço de significação acarretou o impulso dado para deslocar a questão da cidade dos domínios do urbanismo, da arquitetura, da geografia, etc. Impulso para a criação de um outro domínio em que o objeto discurso instalou seu território para desenvolvermos nossas análises, na transversalidade dos domínios científicos. E a cidade, como um espaço de significação, trouxe, em retorno, enormes avanços para as análises discursivas. O avanço de nossas pesquisas neste laboratório – com pesquisadores que fizeram parte da equipe, de modo ocasional, ou permanentemente – ajudou a constituir um corte epistemológico que deslocou a relação sujeito/linguagem/sociedade na observação da não-transparência de outra relação extremamente importante nas teorias do discurso: a relação linguagem/pensamento e mundo. O objeto de pesquisa *cidade* reclamava mais conhecimento desta relação, assim como um desenvolvimento forte de nossa capacidade de pensar a articulação do político com o simbólico. E aceitamos este desafio. Nas várias direções que passamos a atuar.

Penso que, através do projeto nodal do laboratório – saber urbano e linguagem – tomamos um contato real com a questão, complexa, espinhosa, mesmo, das políticas públicas, desde o início dos trabalhos do LABEUB. E demos um lugar para isso, na proposta de dois programas que foram sempre muito produtivos em consequências: o *Pensando a cidade* e o *Conversa de rua*; em um, discutíamos com os administradores da cidade e cientistas; no outro, trazíamos a rua para dentro da universidade. E foi muito grande a produção de projetos e de escritos e apresentações sobre essa relação linguagem/sociedade, que foi possível tendo como tema a cidade. Produção que, de um lado, nos colocava na posição de

produzir conhecimento para resistir aos ataques feitos contra as minorias, o fechamento dos espaços, os preconceitos, as condições de moradores de rua, os sujeitos vulneráveis, ou mesmo invisíveis pela sociedade na rua (ambulantes, etc.), e, de outro, ao propor projetos no campo das políticas públicas, deslocar sentidos e a posição mesma das Ciências Humanas e Sociais. Voltarei a este assunto no final desta exposição.

Para ainda falar de espaço e o que nos rendeu de pesquisa e conhecimento, vou trazer um exemplo de meu trabalho, sabendo, no entanto, que este foi um conceito, o de espaço, como disse acima, que rendeu uma enorme produção por diferentes pesquisadores.

Já havia elaborado a questão da relação da significação com o espaço, no meu livro *Terra à vista* (1990), do qual resultou mais tarde – à época da criação do laboratório – a organização do livro coletivo *Discurso fundador* (1993), em que desenvolvo a noção de *sítio de significação* vinculada aos processos discursivos e ao modo como “vão surgindo sentidos”. A questão de que parti foi como significar o sem-sentido? Como significam os novos sentidos tanto para os europeus como para nós brasileiros na descoberta do novo mundo? Os sítios de significação respondiam, para mim, esta questão: o movimento em que se vai do apagamento do sentido, por uma memória já estabelecida (o já-dito), à resistência a este apagamento, e à consequente produção de outros sentidos. O estabelecimento de novos sítios de significação.

Por este trajeto, quando me encontro com a reflexão sobre cidade, distingo o que é lugar empírico, o que é lugar imaginário e o que seria um lugar abstrato. A partir destas distinções, e pensando os processos de significação, aprendi, com Pêcheux (1969), a fazer a distinção entre o lugar social, sociologicamente descritível, e a posição sujeito no discurso. Posição constituída por formações imaginárias. Trabalhar com cidade, com o espaço urbano, discursivamente, permitia explorar, de diferentes maneiras, as posições sujeito na existência e administração do espaço

público. E das políticas que aí se gestam. De lugar social e posição sujeito não foi difícil derivar para a noção de *tópica cívica*, “lugares” (espaços), enquanto espaços urbanos, institucionalizados. Daí minha compreensão de que não há cidadania em abstrato, o que há são lugares em sua materialidade. Os lugares institucionais são lugares discursivos e neles se configuram os processos da manifestação concreta de sentidos de cidadania. Isso é *tópica cívica*: espaços significados pela relação (política) do Estado com a Sociedade, em sua forma histórica. Relação, seja pela presença ou pela falta do Estado (Orlandi, 2001).

A estas noções juntamos, mais recentemente, a de *locus significandi*, forma material de espaço e sujeitos que se ligam significativamente. Nos meus trabalhos tenho praticado esta noção para trabalhar com o que chamo “espaço contado”, interpretado, espaço de memória, memorável (aí incluo as análises do imigrante⁵⁹, do refugiado). Quando trabalhamos com diferentes “grupos sociais”, eles passam a ser parte da própria relação de pesquisa que vai constituindo nosso projeto fora do papel, em um lugar/espaço produzido em comum. Presença. *Locus significandi* (lugar significante), a materialização de um espaço de significação. Foi esta compreensão de espaço que explorei em conferência, no LABEURB, para falar de *artefato* de pesquisa, artefato na construção de um processo de interpretação, na *pesquisa de campo*.

E assim, fazendo um caminho pela cidade, um objeto antes estranho para quem nasceu numa vila de imigrantes e viveu até os 7 anos na roça, fui me achegando da importância, tantas vezes diminuída, das Ciências da Interpretação. E desse diferente tipo de real, o da interpretação, como formula Pêcheux (1990), com suas noções de estrutura e acontecimento, na produção de sentidos estabilizados e/ou sujeitos a equívoco. Nossa pesquisa, aliando linguagem e sociedade, envolve, como é frequente,

59 O imigrante torna-se um corpo-memória (Orlandi, 2017) habitando um espaço, e definido por ele ou na falta dele.

no LABEURB, grupos sociais diversos, fazendo com que, com a própria pesquisa, ou na própria pesquisa, se produza um *acontecimento de conhecimento*, nesse espaço de construção comum, espaço de metaforização, que nos leva a ressignificar as noções mesmas com que nos aproximamos de nossos objetos de conhecimento.

Falamos muito, como é próprio aos Centros e Núcleos, da relação da universidade com a sociedade. Mas, a cada novo projeto, aprendemos que – além das definições – é a presença da sociedade nos sujeitos que se apresenta, e que nos interroga, na conjuntura do urbano. Nos desafia na intercompreensão sempre inacabada, incompleta, possível de trazer outras questões, outras formas de pensar, outros modos de significar o espaço social. Construção inacabada de uma interrogação, que desloca sentidos do que se costuma chamar de sociedade, de “relação social” etc. Nossa prática de conhecimento sobre a cidade, trazendo para a reflexão a linguagem, produz um deslocamento em relação às Ciências Sociais e Humanas.

Em Ciências Humanas, como em toda ciência, as margens das disciplinas são as margens da linguagem: fronteiriças, sujeitas a equívoco. Sujeitas a metáforas, sujeitas à interpretação. E penso que a questão da metaforização é fulcral para as Ciências Humanas e Sociais.

Vale lembrar que metáfora, para o analista de discurso, é transferência, uma palavra por outra (Lacan *apud* Pêcheux, 1975). Definição que desenvolvo pensando a metáfora como o funcionamento discursivo em que *palavras falam com outras palavras*. De uma para outra disciplina, neste caso.

Para Nietzsche (1980), e por razões diversas às nossas, toda linguagem é metáfora. Nossas razões, discursivas, são as que resultam da afirmação de que tanto os sujeitos como os sentidos se constituem pela metáfora. O que poderia ser dito, mais amplamente, e em acordo

também com Nietzsche, que o humano é metáfora, que se institui na metáfora (sujeitos e sentidos, para nós). Estamos sempre na transferência e na possibilidade do equívoco.

Nietzsche afirma que a metáfora “é a própria natureza da linguagem e a linguagem”, para o autor, tem natureza figurativa (Nietzsche, 1980, p. 55-57). Mas ele distingue as metáforas intuitivas dos *resíduos de metáforas*, e são estes os tornados *conceitos*. Assim, pode-se dizer que as metáforas são esquecidas, aos poucos, a ponto de os conceitos serem tomados como *entidades intelectuais não figurativas* (Correia, 2013). A fabricação de conceitos é racionalidade, é abstração.

Na perspectiva de nosso trabalho (Orlandi, 1996), tomo isso na afirmação de que estamos, sempre, na interpretação. Como tenho considerado, a relação com a linguagem se faz na inter-relação da interpretação com a ideologia. Reencontramos aí o figurativo. E podemos falar do caráter figurativo, tomando agora imagem no sentido não do sensível, mas do imaginário, ilusão discursiva. Nietzsche fala na apreensão antropomórfica da realidade; discursivamente, diríamos “imaginária”, isto é, apreensão imaginária da realidade. Aí presente a ideologia.

Podemos declinar isto de forma discursiva, dizendo que onde está presente a linguagem está presente a metáfora, a interpretação, a ideologia. E não há ciência que, na constituição de seu campo, de seu objeto, de seus métodos, não seja atravessada pela linguagem, logo, pela interpretação. Apaga-se, como disse mais acima, as margens, as fronteiras das disciplinas quanto à sua constituição pela linguagem. No entanto, e aqui começo a formular nossa questão mais propriamente, no entanto, repito, colocam-se fronteiras rígidas, muros, barreiras, entre, de um lado, as Ciências Humanas e, de outro, as Ciências Exatas, as Ciências Naturais e as Ciências da Vida. A interpretação é um dos limites que alegam para separar as Ciências Humanas e Sociais destas outras ciências.

As Ciências Humanas e Sociais não podem desconhecer a linguagem, a interpretação e a ideologia. Nenhuma ciência pode. Mas as outras ciências podem neutralizá-las, colocando regras para barrar a interpretação. As Ciências Humanas e Sociais não podem. Porque, ao fazê-lo, afetam, de imediato, seu objeto. Não há sociedade sem linguagem. Nem linguagem sem sujeitos e nem sujeitos sem ideologia. E os gestos de interpretação são o observatório pelo qual podemos apreender o funcionamento da linguagem, no confronto do simbólico com o político, na produção de sentidos e na constituição dos sujeitos. Constitutivos de qualquer objeto de conhecimento das Ciências Humanas e Sociais. Porque se estabelecem tendo como metas a compreensão da sociedade, da história, as Ciências Humanas e Sociais têm nos sujeitos e nos sentidos parte de sua base de sustentação. Por isso não se instituem sem o investimento na metáfora (ou da metáfora), ou seja, sem trabalhar com linguagem.

No entanto, no caso das Ciências Humanas, ou, mais precisamente, dos estudos da linguagem, não se aceita que sua escrita possa ser feita com metáforas, no modo como definimos metáfora. E se pensarmos a relação das Ciências Humanas e Sociais com a Exatas ou Naturais ou da Vida, causa estranhamento maior ainda que uma ciência seja ciência da interpretação. Diriam que é retórica, ou no mínimo que é subjetiva, incapaz de abstração.

Com essas reflexões não estou negando que as diferentes ciências se digam por diferentes discursos. Mas vale perguntar: Como ser ciência, em nosso campo, se não podemos não interpretar? O que é ser incapaz de abstração, na ciência?

Sem dúvida, considero uma grande conquista o ganho conseguido no campo das ciências da linguagem, pela formalização da linguística (Chomsky e outros). Por outro lado, as elaborações da Análise de Discurso, de filiação materialista, em direção ao estabelecimento de sua teoria, seu método e seu objeto, como ciência no campo das Ciências Humanas,

ou seja, como Ciência da Interpretação, tem fortes consequências em um *corte epistemológico dos estudos da linguagem* que assim fora estabelecido pelos formalismos. Corte este produzido pela conquista da noção de metáfora. Nada há de mais abstrato que a metáfora. No entanto, se a pensamos materialmente, na perspectiva discursiva, ela se rende à relação entre estrutura e acontecimento.

Se, uma palavra *por* outra define metáfora para Lacan (*apud* Pêcheux, 1975), em minha declinação de metáfora, face ao que defino como forma-material, a metáfora se realiza quando palavras falam *com* palavras, o mesmo acontecendo com outras matérias próprias aos processos de significação.

Assim como, para Nietzsche (1980), o conceito é resíduo de metáfora, penso poder chegar a uma outra compreensão apoiada na noção de metáfora como palavras que falam com palavras: as Ciências Humanas e Sociais têm sua legitimidade no alto grau de abstração que lhes possibilita a metáfora. Não na busca de “uma verdade”, mas do real na interpretação.

Este laboratório, com suas características todas, institucionais, acadêmicas, sociais, humanas, científicas é o *locus significandi* que nos permite, hoje, compreender melhor o que é metáfora, e, por aí, as Ciências Humanas⁶⁰. Que começa por termos colocado como questão central a noção de *espaço de significação*. Que, em cada um de nós, com seus projetos e pesquisas, tornou possível, no campo da Análise de Discurso, e dos estudos da significação, além de produzir um corte epistemológico que concerne às Ciências da Linguagem e as Ciências Humanas e Sociais, também construir um domínio de conhecimento particular no campo dos estudos urbanos que denominamos: saber urbano e linguagem. Linha de pesquisa que abre um espaço abrangente em que cabem as múltiplas

60 Por trabalhar e refletir sobre e com a cidade.

formas de se saber, se significar e compreender a cidade em seus muitos processos de significação.

REFERÊNCIAS

CORREIA, H. H. S. Nietzsche, criador de metáforas, aforismos, ensaios, narrativa e poesia. **Letrônica**, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 798-814, 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/letronica/article/view/15040/11291>. Acesso em: 13 ago. 2024.

NIETZSCHE, F. **Os pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

ORLANDI, E. P. **Terra à vista**: discurso do confronto: velho e novo mundo. Campinas: Editora Unicamp, 1990.

ORLANDI, E. P. (org.). **Discurso fundador**: a formação do país e a construção da identidade nacional. Campinas: Pontes, 1993.

ORLANDI, E. P. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Campinas: Pontes, 1996.

ORLANDI, E. P. **Discurso e texto**: formulação e circulação dos sentidos. Campinas: Pontes, 2001.

ORLANDI, E. P. **Eu, tu, ele**: discurso e real da história. Campinas: Pontes, 2017.

PÊCHEUX, M. **Analyse automatique du discours**. Paris: Dunod, 1969.

PÊCHEUX, M. **Les vérités de La Palice**. Paris: Maspero, 1975.

PÊCHEUX, M. **Discurso**: estrutura ou acontecimento? Campinas: Pontes, 1990.

PÊCHEUX, M. **Análise de discurso**: Michel Pêcheux. Textos escolhidos por Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes, 2011.

EM TORNO DO SENTIDO DE REPÚBLICA E POVO

Eduardo Guimarães

Meu objetivo neste trabalho é refletir sobre aspectos relativos aos sentidos de *república* e *povo* na história do Brasil. Vamos particularmente considerar a análise de enunciados do texto *Manifesto Republicano* publicado em 1870. Vou procurar aqui refletir, nesta obra em homenagem à Mariza Vieira, sobre algo que tenha a ver com o apreço que ela sempre teve pela coisa pública, tendo sempre se dedicado a refletir e buscar soluções para a questão da educação no Brasil. Para esta reflexão vamos considerar nossa posição de que a análise de um texto (Guimarães, 2012) pode ser feita pela tomada de recortes do texto cuja análise vai relacionando o que se tem em um recorte⁶¹ com o que se pode encontrar em outros recortes e enunciados do texto. Fundamentalmente se trata de considerar que, como a constituição do sentido não se dá pela linearidade do texto, sua análise também não se dá pela linearidade, mas pelas complexas relações que se constituem no texto em virtude do modo de funcionamento linguístico dos enunciados e das palavras.

Este manifesto foi publicado no número 1 do *Jornal da República* em 3 de dezembro de 1870. Um aspecto importante a registrar, logo de início, é que no texto do *Manifesto Republicano* em questão não aparece a palavra *república*. Há *republicano* no título. O texto é no todo a caracterização do que é republicano em oposição ao império, ou seja, ao que é *república* em oposição ao *império*.

61 Sobre recorte ver Orlandi ([1984] 2001) e Guimarães (2018).

PARA UMA APROXIMAÇÃO

Para apresentar um quadro de referência para nossa questão, vou utilizar o *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*, de André Lalande (1972). Tomemos, neste dicionário, dois momentos na história da palavra *república*. Para o dicionário há dois sentidos de república:

Sentido A. Sentido primitivo: Estado, *res publica*.

Sentido B. “todo estado que não é monárquico”. Seria, segundo o dicionário, o sentido contemporâneo.

Este sentido contemporâneo, a *república* como um estado que não seja monárquico, nos leva a algumas considerações feitas por Lalande (1972) a partir do termo grego *politeia*, tomado a partir da tradição latina pelo termo *república*.

E Lalande diz que esta acepção, chamada moderna, existe desde a antiguidade, nas palavras *politeia* e *respublica*. E diz que este sentido de *respublica* (palavra latina) se apresenta concorrentemente, na primeira acepção, a *politeia* (palavra grega).

Quanto a esta palavra o dicionário diz que há quatro sentidos para *politeia* (este é um aspecto muito interessante): o de democracia, de oligarquia, de aristocracia, de monarquia (o que estaria expresso, segundo Lalande, em Aristóteles na retórica).

Lalande diz em seguida que Aristóteles posteriormente opõe os sentidos de *politeia* às *monarquias* e *tirantias* e assim reconhece três espécies de *politeia*: aristocracia, oligarquia, democracia (Política III, 17, 1288a21, v. 10, 1310a39 e seguintes) (Lalande, 1972, p. 923-924). Segundo Lalande, o próprio Aristóteles, em outra passagem, opõe *politeia* às monarquias e tirantias (Política, 111,17, 1311a22 – 25 – 1311b37).

Essas colocações já apresentam uma questão importante: *república*, no domínio da política, faz significar a recusa à tirania, mas deixa aparecer a relação de república e, assim, democracia, com oligarquia e aristocracia. Estes sentidos permanecem ainda ligados, a considerar certas organizações ditas republicanas que são claramente autoritárias. A oposição que permanece é entre *monarquia* e *república*.

Vindo de uma tradição inglesa, e em certa medida romana, seguindo Pettit (1997), Aguiar e Losso (2021) dirão:

Movida pelos pilares da liberdade como não dominação, da constituição mista e da democracia contestatória, a tradição republicana disputou espaço com tradições outras, sobretudo o liberalismo e o utilitarismo, insistindo em se inserir na herança da antiga Urbe (Aguiar; Losso, 2021, p. 73).

O que estas breves observações iniciais nos trazem é como o sentido de *república* é sempre tocado por um movimento de significação que se afasta dos sentidos de monarquia e, em muitos casos, de tirania.

Temos vivido, no Brasil, um momento em que ocorre com frequência em enunciações políticas expressões como:

a) Isto não é nada republicano (para falar de ações significadas e marcadas por autoritarismo, por desonestidade).

b) Ele tomou uma decisão republicana (para falar de ações que se quer caracterizar como não autoritárias, por exemplo, mesmo que o sejam).

c) “Republicanos, o verdadeiro partido conservador do Brasil”, *slogan* do partido *Republicanos*, atualmente.

Venho me dedicando a analisar, em documentos diversos da história do Brasil, os sentidos de *república*, esperando compreender, do ponto de vista de um semanticista, como a palavra *república*, pelos mais variados acontecimentos de enunciação, vem mudando, ou se adaptando. Para esta reflexão vou aqui analisar aspectos de um texto, ainda no Brasil império,

publicado no jornal *A República*, em 1870, texto considerado por Nelson Werneck Sodré ([1939] 1998) (em *Panorama do Segundo Império*, no capítulo *Os republicanos e o Manifesto de 70*) como um importante texto publicado sobre a questão da república naquela conjuntura. Transcrevo:

Ora, é no fim da guerra (trata-se da Guerra do Paraguai), no ponto crítico em que a curva inflete para baixo (ele está falando do governo imperial), que o agrupamento republicano, uma minoria insignificante de letrados das cidades, lança o documento mais sério da existência partidária deles, uma das análises mais lúcidas do panorama brasileiro do tempo – muito mais do que manifesto de partido, uma descrição quase sempre justa da realidade brasileira da época (Sodré, [1939]1998, p. 324).

Feitas estas considerações, passemos à análise do texto. Vou tomar para esta análise um recorte do texto, a seção “O sofisma em ação” (*Manifesto Republicano*, 1870, p. 731) (o que chamaremos recorte 2, em relação ao recorte 1 de que falaremos a seguir) para analisar aspectos de sua argumentação e a designação da palavra *povo*. Antes vou tomar um recorte específico (recorte -1), a partir do início do texto para tratar da relação de locução.

Para a indicação dos recortes tomaremos a letra R seguida de hífen com o número do recorte. Se for tomado neste recorte um recorte mais específico, ele será indicado com um algarismo separado por hífen também. Os enunciados específicos de um recorte serão indicados por um algarismo depois de um ponto. Por exemplo, R-1-1.1 significa recorte 1 no qual tomamos, nele incluído, um outro recorte 1 e consideramos um enunciado 1, neste recorte.

A RELAÇÃO DE ALOCUÇÃO: ALOCUTOR E ALOCUTÁRIO

Se tomamos um recorte do início do texto (recorte -1, que vamos representar por R-1), podemos analisar a configuração da relação de alocução na cena enunciativa. O texto se apresenta pelo título, *Manifesto Republicano de 1870*. Logo a seguir vem a expressão

R-1.1 “Aos nossos concidadãos” (p. 725).

Ou seja, o texto é destinado aos concidadãos, mas isto não aparece na forma vocativa, como seria o caso em *prezados concidadãos*, por exemplo. A forma de terceira pessoa, no entanto, constitui uma relação entre quem enuncia o texto e a quem ele é enunciado. Esta relação se constitui no interior da relação de *concidadania* entre, portanto, um alocutor-cidadão e um alocutário-concidadão (constituindo o que vamos chamar de cena enunciativa-1)⁶².

Um aspecto de sentido que se configura é que o próprio modo de constituir a relação de concidadania mostra que o texto se apresenta por uma construção de objetividade universalizante de um texto político e, também, enquanto um texto jornalístico, publicado no lançamento de um novo jornal de um partido político. Isto se apresenta no primeiro enunciado do texto que tomamos em R-1:

R-1.2 “É a voz de um partido a que se alça hoje para falar ao país” (p. 725).

Estabelece-se assim uma outra relação de alocução, neste caso entre o partido (republicano) e o país.

Então teríamos duas cenas enunciativas para o texto, de um lado,

62 Sobre cena enunciativa, ver Guimarães (2002, 2018, entre outros).

A cena enunciativa-1:

al-(con)cidadão⁶³

at-concidadão

E de outro

A cena enunciativa-2:

al-partido

at-país

Os pares acima se relacionam com um enunciador universal⁶⁴, levando em conta a objetividade universalizante do texto, de que falamos acima.

No movimento enunciativo destas duas cenas há aspectos interessantes a observar. De um lado *país* será reescriturado no decorrer do texto por *nação* e por *estado*, que está por exemplo em

R-1.3 “É legítima a aspiração que hoje se manifesta para buscar em melhor origem o fundamento dos inauferíveis direitos da nação” (p. 725).

O *Manifesto* se endereça assim ao país, à nação, portanto.

Por outro lado, já no início da exposição de motivos encontramos

R-1.4 “Uma longa e dolorosa experiência há doutrinado ao povo, aos partidos e aos homens públicos em geral da nossa terra” (p. 726).

Neste caso, *Concidadãos*, de *aos nossos concidadãos*, aparece reescriturado por *povo*, termo que é enunciado ao longo do texto várias vezes, como por exemplo:

63 al abrevia alocutor e at abrevia alocutário. Na relação de alocução o alocutor é o EU que diz enquanto lugar social e o alocutário é aquele a quem se diz, também enquanto lugar social.

64 O enunciador se relaciona com alocutor e alocutário enquanto aquele que diz o que diz e como.

R-1.5 “Não reconhecendo nós outra soberania mais de que a soberania do povo, para ela apelamos. Nenhum outro tribunal pode julgarnos: nenhuma outra autoridade pode interpor-se entre ela e nós” (p. 725).

Aqui aparece o *povo*, que não é o país, que não é o partido, que não são os homens públicos em geral. Trataremos, como já dissemos, da designação de *povo* mais à frente.

Feito esse percurso sobre a relação de alocução na cena enunciativa podemos observar que há no texto, no que diz respeito à cena-2, a “objetividade” universalizante do texto político. O que nos leva a considerar, como já dissemos, um enunciador-universal para o texto. Tem-se, então, o partido e o país, o partido e a nação, o partido e o povo, configurados na relação entre alocutor-partido e alocutário-país. De outro lado encontramos no título do *Manifesto* a relação do partido com os concidadãos, que se apresentam como numa relação de concidadania. Deste modo, como vimos, tem-se a relação al-cidadão – at-concidadão.

Sobre as relações entre as duas cenas, observe-se, mais especificamente, que o que se diz, em R-1.1, da cena-1 é *aos nossos concidadãos*, e não, simplesmente, *aos concidadãos*, ou simplesmente *aos cidadãos brasileiros*. O *nossos* reescritura, por uma relação catafórica, em *nossos concidadãos*, *partido*, da cena-2, do início do texto, e ao mesmo tempo será reescriturado por uma especificação enumerativa pelo conjunto dos nomes que, no final, assinam o texto (são 57 assinaturas com a indicação profissional dos que o assinam – Dr., professor, etc.).

SOBRE A REPÚBLICA: O SOFISMA EM AÇÃO

O *Manifesto Republicano*, publicado no número 1 do Jornal *A República*, em 1870, procura apresentar razões para que o sistema imperial do governo brasileiro fosse substituído por um regime republicano.

Para uma análise mais específica vou tomar como recorte a seção do texto intitulada “O sofisma em ação” e analisar nele a constituição de sua argumentação (chamemos esse recorte de recorte 2).

Como ponto de entrada para a análise vamos tomar no recorte-2 o enunciado constituído pela pergunta

R-2.1 “*Temos representação nacional?*” (p. 731).

Este recorte constitui o sétimo parágrafo desta seção do texto. O próprio funcionamento deste tipo de pergunta direciona para o que também direciona o enunciado negativo correspondente⁶⁵. Esta pergunta sustenta, nesta medida, o mesmo que sustenta o enunciado negativo correspondente *não temos representação nacional*. Ou seja, tanto a pergunta quanto a negativa correspondente sustentam uma mesma conclusão. E é nessa medida que a resposta imediata a uma pergunta como essa é *não*.

Analisemos então a relação dessa pergunta com a constituição textual em que ela está. De algum modo a pergunta decorre da parte inicial deste recorte do texto.

Nos dois primeiros parágrafos do recorte R-2, o texto apresenta uma formulação de uma autoridade francesa, presidente do conselho de ministros, que coloca a irresponsabilidade dos regimes imperiais e autoritários e, a partir disso, afirma:

⁶⁵ Ver a esse respeito Anscombe e Ducrot (1983).

R-2.2 “Nesta sentença se resume o processo de nosso sistema de governo” (p. 731).

O que o texto caracteriza na seguinte passagem:

R-2.3 “Por ato próprio, o fundador do Império (trata-se do Brasil) e chefe da dinastia reinante se consagrou inviolável, sagrado e irresponsável. A infalibilidade do arbítrio pessoal substituiu assim a razão e a vontade coletiva do povo brasileiro” (p. 731).

E o texto acresce a isso, como uma razão suficiente, mesmo sem considerar o acima citado, para a caracterização do absolutismo configurado, o chamado poder moderador do imperador que se sobrepõe a toda organização do sistema de governo.

E é nesse ponto que vem a pergunta acima considerada:

R-2.1 “*Temos representação nacional?*” (p. 731).

Assim a resposta, não expressa, que se apresenta como uma conclusão, *não temos representação nacional*, significa, pela pergunta aqui em questão, como sustentada por toda a parte inicial do recorte 2 de que falamos acima. É como se pudéssemos parafrasear sinteticamente esta parte do texto (“O sofisma em ação”) por:

pelo que está dito nos parágrafos iniciais (os seis primeiros parágrafos do recorte) **então** *não temos representação nacional*.

Chegada à sustentação dessa conclusão (não temos representação nacional), trata-se de uma relação de argumentação diretiva (Guimarães, 2018), o texto segue com uma extensa enumeração de razões apresentadas como sustentando a mesma conclusão. Esta enumeração se desenvolve com seis parágrafos em seguida à pergunta (oitavo parágrafo em diante). Esta enumeração tem vários movimentos. O quarto elemento da enumeração, por exemplo, é, ele mesmo, uma extensa enumeração

de razões bem específicas na sustentação da conclusão *não temos representação nacional*, como se pode ver em:

R-2.4 “O poder intruso que se constituiu chave do sistema regulador dos outros poderes, ponderador do equilíbrio constitucional, avocou a si e concentrou em suas mãos toda a ação, toda a preponderância. Nenhuma só das pretendidas garantias democráticas se encontra sem o corretivo ou a contradição que a desvirtua e nulifica” (p. 731).

Dado o que acabamos de dizer, o texto constitui-se apresentando, deste modo,

A (a parte inicial do R2 do texto) **então** não temos representação nacional **já que B** (toda esta grande enumeração de que falamos e vem logo depois da pergunta que estamos analisando⁶⁶, e que também são razões para a mesma conclusão).

Podemos relacionar isto com a análise de um outro recorte, agora o R-2.5, que corresponde ao que está nos antepenúltimo e penúltimo parágrafos do recorte-2:

R-2.5 “Tal é, em essência, o mecanismo político da Carta de 1824, tais são os sofismas por meio dos quais o Imperador reina, governa e administra. Deste modo qual é a delegação nacional? Que poder a representa? Como pode ser a lei a representação da vontade do povo? Como podem coexistir com o poder absoluto, que tudo domina, os poderes independentes de que fala a Carta?” (p. 732-733).

No primeiro parágrafo deste recorte 2.5, *tal é e tais são* reescreveram todas as razões apresentadas nesta seção do texto, que tomamos como R-2. E afirma, em síntese, (parafraseando) *que esta é a essência da*

66 Ver sobre o funcionamento destas relações que tomo aqui para uma paráfrase em síntese das passagens e relações do texto em Guimarães ([1987] 2007a).

constituição do império e estes são os sofismas pelos quais o imperador governa.

E diante desta reescrituração como síntese do que o texto vem colocando, o recorte 2, “O sofisma em ação”, faz o conjunto das perguntas que estão no final de R-2.5:

“Deste modo qual é a delegação nacional? Que poder a representa? Como pode ser a lei a representação da vontade do povo? Como podem coexistir com os poderes absolutos, que tudo domina, os poderes independentes de que fala a Carta?” (p. 732-733).

Por tudo que se colocou aqui, e pensando na própria pergunta pela qual iniciamos *Temos representação nacional?* (R-2.1), as respostas às perguntas acima são *nenhuma, nenhum, não é, não podem*. Respostas que ecoam o **não** à pergunta pela qual começamos a análise.

Estas negativas, feitas sob a forma de perguntas, de algum modo levam ao último parágrafo da seção:

R-2.6 “A realidade é que, se em relação à doutrina as contradições sufocam o direito, em relação à prática só o poder pessoal impera sem contestação nem corretivo” (p. 733).

Observe-se que podemos parafrasear este parágrafo como:

Portanto, *se em relação à doutrina as contradições sufocam o direito, em relação à prática só o poder pessoal impera sem contestação nem corretivo.*

Esta paráfrase nos leva a considerar que este parágrafo final do recorte se apresenta como conclusão do que se sustenta no recorte e é fundamental na construção da argumentação do texto como um todo. Este texto sustenta, nesta medida, *o povo não dispõe de liberdade*, apresentada amplamente na extensa enumeração que está no parágrafo:

R-2.7 “A liberdade de consciência nulificada por uma Igreja privilegiada; a liberdade econômica suprimida por uma legislação restritiva; a liberdade da imprensa subordinada à jurisdição de funcionários do governo; a liberdade de associação dependente do beneplácito do poder; a liberdade do ensino suprimida pela inspeção arbitrária do governo e pelo monopólio oficial; a liberdade individual sujeita à prisão preventiva, ao recrutamento, à disciplina da guarda nacional, privada da própria garantia do *habeas corpus* pela limitação estabelecida, tais são praticamente as condições reais do atual sistema de governo” (p. 732).

O questionamento da forma de governo se dá assim pela caracterização do poder concentrador do imperador que suprime as liberdades do povo.

Isto é parte do que faz desse texto a defesa, a sustentação argumentativa, da forma de governo republicano. A república se apresenta em oposição ao império pelo caráter concentrador e despótico deste. E isto significa a sustentação argumentativa de que no regime imperial *o povo não tem condições de viver em liberdade, nem de dispor das condições para suas melhores condições de vida.*

Esta conclusão nos leva a uma posição fundamental a respeito do sentido de *povo* na apresentação da necessidade de uma mudança, de império para república, no Brasil de então.

A DESIGNAÇÃO DE *POVO* NO *MANIFESTO*

Na seção anterior caracterizamos a república pela defesa argumentativa que o texto do manifesto faz, no recorte considerado, dos males do império. Um outro aspecto que nos parece importante considerar nessa argumentação é o da designação do nome *povo*, que, como vimos, é enunciado diversas vezes no decorrer do recorte aqui em análise. Tomaremos agora como recorte-3 um conjunto de enunciados do texto em que o nome *povo* é enunciado, ou são feitas considerações a isso relacionado.

Começemos neste recorte pelos enunciados

R-3.1 “Não reconhecendo nós outra soberania mais de que a soberania do povo, para ela apelamos. Nenhum outro tribunal pode julgar-nos: nenhuma outra autoridade pode interpor-se entre ela (a soberania do povo) e nós (o partido)”⁶⁷ (p. 725).

R-3.2 “A infalibilidade do arbítrio pessoal substituiu assim a razão e a vontade coletiva do povo brasileiro” (p. 731).

Como se vê em R-3.1, *povo* se apresenta na formação nominal⁶⁸ *a soberania do povo* que pode ser parafraseada por *o povo é soberano*, *tem soberania* em oposição ao arbítrio do imperador.

No entanto podemos observar que a relação de alocação do texto, da qual já tratamos ao analisar o recorte 1, traz um conjunto de formulações, tais como a que inicia o *Manifesto*:

R-1.2 “É a voz de um partido a que se alça hoje para *falar ao país*” (p. 725), em que o partido toma na sua interlocução o que nomeia como *país*.

67 Tal como no recorte-1.2, retomado logo abaixo.

68 No sentido que dá a esse termo Dias (2018, p. 159-176).

Mas, como já indicamos anteriormente, por outras razões, em outros momentos aparecem outros enunciados que podemos também considerar na relação com o recorte 3, tais como:

R-1.3 “é legítima a aspiração que hoje se manifesta para buscar em melhor origem o fundamento dos inauferíveis direitos da *nação*” (p. 725).

R-1.6 “Como homens livres e essencialmente subordinados aos interesses da nossa *pátria*, não é nossa intenção convulsionar a *sociedade* em que vivemos. Nosso intuito é esclarecê-la (p. 725).

Vê-se aí a relação entre *país*, *pátria*, *sociedade*, que também se relacionam com *nação*.

Assim *povo* aparece, em certa medida, enquanto relacionado com *sociedade*, *nação*, *país*, *pátria*.

Podemos aqui relacionar os recortes em análise com uma passagem da seção “A Federação” que está mais à frente no *Manifesto*, onde encontramos o nome *estado*, que poderia entrar nas relações de reescrituração que estamos considerando, mas que não é enunciado na seção “O sofisma em ação”. Ali encontramos:

R-1.7 “Tais condições, como a História o demonstra e o exemplo dos nossos dias está patenteando, são as mais próprias para, com a enervação interior, expor a pátria às eventualidades e aos perigos da usurpação e da conquista. O nosso *estado* é, em miniatura, o *estado* da França de Napoleão III. O desmantelamento daquele país que o mundo está presenciando com assombro não tem outra causa explicativa” (p. 740).

Poderíamos pensar, quanto a essas conexões, numa relação sinonímica que afeta todos os nomes, e que podemos representar num DSD⁶⁹, no qual as relações são de sinonímia:

DSD 1

país – estado – pátria – sociedade – nação

Este DSD permite considerar relações de sentido como

- O país é uma pátria
- O país é uma sociedade
- O país é uma nação

As reescriturações, aqui analisadas, trazem de um lado a relação do *partido* com um domínio sinonímico entre *país*, *estado*, *nação*, *pátria*, *sociedade*, afetando polissemicamente cada um destes termos, que se especificam também por essa relação. Por outro lado, há a relação entre *concidadão* e *povo* que se especificam por relações entre *concidadão* e *cidadão* de um lado e *povo* e *nação*, *país*, *estado* de outro.

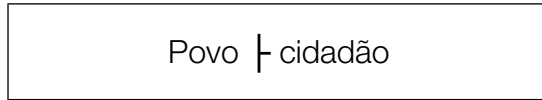
De outra parte há enunciados, que também tomamos neste recorte, como

R-1.8 “os interesses da *pátria* e os direitos do cidadão pareceram achar melhor garantia e resguardo” (p. 730).

Por este enunciado podemos também pensar na relação de *pátria* a *país* e assim de *pátria* a *concidadãos* que abre o texto (“Aos nossos concidadãos”).

69 Sobre o DSD (Domínio Semântico de Determinação), ver Guimarães (2007b).

Pelo conjunto destas relações podemos considerar uma relação entre *povo* e *cidadão*. Nesta medida há que se levar em conta que *cidadão* atribui sentido a *povo*. O que nos leva à designação de *povo* como representada pelo DSD 2



O nome *cidadão* atribui sentido ao nome *povo*.

Vai nessa mesma direção o que está posto no recorte a seguir:

R-1.9 “Este sistema posto (o império) é uma utopia, porque é utopia ligar de modo sólido e perdurável dois elementos heterogêneos, dois poderes diversos em sua origem, antinômico e irreconciliáveis – a monarquia hereditária e a soberania nacional, o poder pela graça de Deus, o poder pela vontade, coletiva, livre e soberana de todos e dos cidadãos” (p. 741).

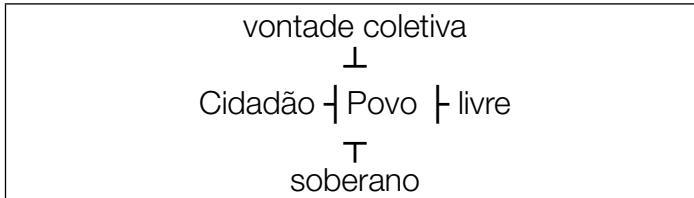
Em R-1.9 esse sistema posto reescritura no texto o império e assim encontramos *cidadão* que se opõe a império, monarquia hereditária (o poder pela graça de Deus). E se opõe a isso enquanto vontade coletiva, livre e soberana do povo e dos cidadãos. Tal como está acima em

R-1.9 “o poder pela vontade, coletiva, livre e soberana de todos os cidadãos” (p. 741).

Correlata do que está no

R-3.1 “Não reconhecendo nós outra soberania mais que a soberania do povo [...]” (p. 725).

Estes enunciados do recorte 1 podem ser parafraseados por os *cidadãos e o povo são livres e soberanos e têm o poder por essa vontade coletiva*. O que nos leva a reconsiderar o DSD 2, tendo esse aspecto em conta. Isso nos leva ao DSD 3

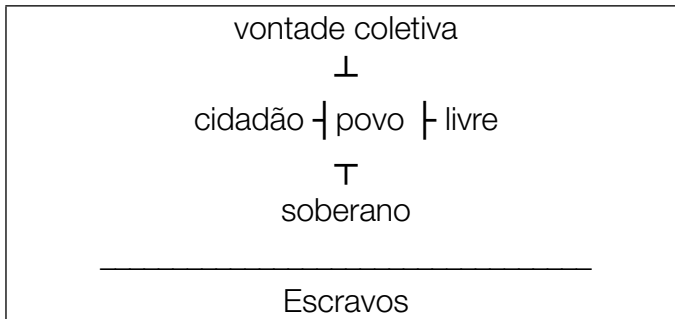


O que faz significar o nome *povo* enquanto recebe a atribuição de sentidos de *vontade coletiva*, *cidadão*, *livre* e *soberano*.

Nesse ponto, não há como não considerar algo que não é dito no texto. Se aqui nos perguntássemos, o texto considera os escravos e a escravidão? A resposta seria, e é, o texto nada fala diretamente sobre os escravos e a escravidão e assim deixa significar que os escravos não são cidadãos e não são também parte do povo, da sociedade, da nação da pátria.

Não se trata de dizer, quanto ao *Manifesto Republicano*, se o texto significa ser ou não ser abolicionista, mas que os escravos ficaram significados como não parte do *povo*, *não livres*, *não parte da sociedade*, *não parte do país*, *não parte da nação*, *não soberanos*, seja qual for o termo considerado, e que não estão, como vimos, no *Manifesto*. Vimos que no *Manifesto Republicano* as relações atribuem a *povo* os sentidos expressos em *vontade coletiva*, e no nome *livre*. Isto nos leva a considerar que a designação de povo apresentada no DSD 3 deve ser modificada, para podermos significar uma clara antonímia entre *povo* e *escravo*, tal como está no DSD 4 abaixo:

DSD 4



Ou seja, a designação de povo é constituída pela atribuição de sentido a *povo* que se dá de *vontade coletiva*, *cidadão*, *livre* e *soberano*, e a antonímia entre *povo* e *escravo*, ou seja, o nome *escravo* está fora das relações de sentido que atribuem sentido a *povo* no *Manifesto*.

CONCLUSÕES

Colocada a análise na perspectiva do que retomamos da história no início do texto, na seção 1, vemos que o *Manifesto*, pelas relações de argumentação que encontramos na seção 3, opera numa relação em que *república* opõe-se a *monarquia*, *império*, mas não se distancia de oligarquia, por exemplo, o que vai junto com a não existência de qualquer manifestação sobre os escravos, tal como na análise da designação de *povo*. Os escravos não estão concernidos no *Manifesto*. Isto é parte de uma relação do *Manifesto* com a oligarquia rural brasileira da época.

Se consideramos as análises da argumentação e da designação de *povo* com as cenas enunciativas, temos a considerar, de um lado, a relação de *concidadãos* da cena-1, na qual só são *concidadãos* o *povo*, mas não os *escravos*, e, de outro, a relação que se apresenta em “o partido fala ao país” da cena-2. Há que se considerar que o povo é do *país*, enquanto

pátria, sociedade, nação, estado são relativos a *cidadão*. Também aqui os *escravos* não são parte do país enquanto *povo*. São assim *objetos, coisa, utensílio*.

Ou seja, argumenta-se numa relação de cidadania, entre concidadãos, que exclui os escravos do povo, da cidadania, do país, da pátria, da sociedade, estado. Em outras palavras, o texto não tem como alocutário o escravo, pois não o inclui. A argumentação não sustenta a recusa da escravidão e nos leva aos DSD 4 acima apresentado.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M.; LOSSO, T. B. Em termos romanos: Res publica, história e constituição na historiografia do pensamento político e na historiografia institucional contemporâneas. **Política e Sociedade**, Florianópolis, v. 20, n. 47, p. 69-102, jan./abr. 2021. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-7984.2021.e78149>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/78149>. Acesso em: 13 ago. 2024.

ANSCOMBRE, J. C.; DUCROT, O. **L'argumentation dans la langue**. Bruxelas: Mardaga, 1983.

DIAS, L. F. **Enunciação e relações linguísticas**. Campinas: Pontes, 2018.

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

GUIMARÃES, E. (1987). **Texto e argumentação**. 4. ed. Campinas: Pontes, 2007a.

GUIMARÃES, E. Domínio semântico de determinação. In: GUIMARÃES, E.; MOLLICA, M.C.A. (org.). **Palavra: forma e sentido**. Campinas: Pontes; RG, 2007b. p. 77-96.

GUIMARÃES, E. (2011). **Análise de texto: procedimentos, análises, ensino**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

GUIMARÃES, E. **Semântica**: enunciação e sentido. Campinas: Pontes, 2018.

LALANDE, A. **Vocabulaire technique et critique de la philosophie**. Paris: Presses Universitaires de France, 1972.

MANIFESTO REPUBLICANO. **Jornal da República**, n. 1, 3 dez. 1870. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4360902/mod_resource/content/2/manifesto%20republicano%201870.pdf. Acesso em: 13 ago. 2024.

ORLANDI, E. P. (1984). **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. Campinas: Pontes, 2001.

SODRÉ, N. W. (1939). **Panorama do Segundo Império**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graphia, 1998.

ABORDAGEM ENUNCIATIVA DE IDENTIDADES INDÍGENAS EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Luiz Francisco Dias

INTRODUÇÃO

Em Dias (2024), abordamos a significação de termos e expressões que designam a identidade indígena concebida socialmente nas coleções didáticas brasileiras de História adotadas nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano).

No presente estudo, o nosso foco, igualmente, serão os termos e expressões que designam a identidade indígena brasileira, mas a análise será desenvolvida em livros das coleções didáticas de Língua Portuguesa, também restrita aos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). Essas coleções foram aprovadas no âmbito do PNLD (Programa Nacional do Livro e do Material Didático) para serem utilizadas nas escolas públicas no País a partir de 2024.

Mais especificamente, o estudo pretende compreender os sentidos de termos como índio, indígena, nação indígena, etnia indígena, grupo indígena, a partir da concepção de formação nominal, a qual temos desenvolvido no âmbito da Semântica da Enunciação.

O tema da identidade indígena tem crescido em importância frente aos debates da construção de uma sociedade plural e inclusiva. A

crescente adoção do designador “indígena” é um exemplo do trabalho dos movimentos sociais no sentido de rejeitar o nome “índio” como expressão da identidade dos povos originários.

A abordagem será realizada com fundamentos na Semântica da Enunciação, um dos modelos teóricos dos estudos da significação. A partir dos estudos do semanticista brasileiro Eduardo Guimarães, temos desenvolvido nos últimos anos os conceitos de referencial histórico, pertinência enunciativa e formação nominal, os quais sustentam a análise dos nossos dados.

Tendo em vista o nosso objetivo, configuramos o texto nas seções a seguir. Inicialmente, apresentamos os fundamentos teóricos do estudo, com destaque para os conceitos operados na análise. A seguir, apresentamos os marcos metodológicos do trabalho, com destaque para a constituição do *corpus* e para a concepção de redes enunciativas. Por último, abordaremos os enunciados das coleções, com destaque para as formações nominais que incidem na nossa temática. Por fim, realizamos um esboço de fechamento advindo dessa análise.

REFERENCIAL HISTÓRICO, PERTINÊNCIA ENUNCIATIVA E FORMAÇÃO NOMINAL

No amplo terreno da Semântica da Enunciação, abordamos mais especificamente a mobilização da língua na enunciação, observando como as formas linguísticas adquirem sentido no acontecimento enunciativo. A abordagem principal passa pelos estudos de Bally ([1947]1965), Benveniste ([1966] 1976, [1974] 1989) e Ducrot (1987), na França, e pelos estudos de Guimarães (1995, 2002, 2018), no Brasil.

O referencial histórico emerge como sustentáculo na constituição do sentido na enunciação.

Foucault ([1971] 1996) oferece uma perspectiva importante para a compreensão do conceito de referencial nos estudos da significação. Ele argumenta que os discursos estão inseridos em um “regime de verdade”, ou seja, um sistema que define quais discursos são aceitos como verdadeiros e quais são rejeitados. Esse regime de verdade é construído historicamente. Dessa maneira, o espaço sócio-histórico regula o que pode ser dito. Assim, o referencial histórico não é apenas um conjunto de fatos ou acontecimentos passados, mas um sistema complexo que regula o que é considerado verdadeiro, legítimo, crível etc.

Dessa forma, ainda segundo Foucault ([1969] 1987), as relações estabelecidas no enunciado formariam um domínio de referência, denominado referencial. O referencial do enunciado forma o lugar, a condição, o campo de emergência, a instância de diferenciação dos indivíduos ou dos objetos, dos estados de coisas e das relações que são postas em jogo pelo próprio enunciado; define as possibilidades de aparecimento e de delimitação do que dá à frase seu sentido, à proposição seu valor de verdade.

Na nossa perspectiva, quando formulamos enunciados, estamos sempre nos situando em pontos de vista socialmente constituídos, historicamente regulados. Isso significa que o sentido de um enunciado recebe determinações de uma rede de significação que transcende o momento imediato da enunciação.

Nessa direção, o referencial determina delineamentos de sentido no enunciado. Dessa maneira, é no acontecimento enunciativo, e não nas eventuais propriedades inerentes aos seres, estados e relações, que os referenciais tomam corpo, e assim passam a individualizar esses seres, estados e relações nos atos de referência.

Nessa visão enunciativa, pode-se vislumbrar, por exemplo, em “os três filhos de Maria”, que as entidades são concebidas por um referencial de filiação, e é ele que proporciona condições de distinção de outros entes. Observe-se que não tratamos “de Maria” como propriedades ou traços dos filhos, à maneira descritiva, mas como um marco enunciativo que permite um nível razoável de “distinguilidade” dos três entes. Se “de Maria” revela um referencial de filiação, o conceito de referencial é participativo da “instância de diferenciação dos indivíduos ou dos objetos” (Foucault, [1969] 1987, p. 104). Constitui-se, portanto, em um marco histórico de distinção de indivíduos, que é trazido pelo presente da enunciação. Além disso, na visão enunciativa, os três entes se instalam na sentença como já conhecidos, como peça de uma textualidade anterior. Daí o uso do artigo definido (os), produzindo um efeito de continuidade desse enunciado na relação com outros.

Sendo assim, o referencial histórico constitui-se como uma base de memória discursiva que sustenta a significação do enunciado. Por sua vez, a pertinência enunciativa está relacionada às demandas do presente do dizer, as quais são concebidas na relação com os referenciais históricos. A tensão entre essas duas dimensões é reveladora de como a linguagem é capaz de funcionar na dinâmica de tomada de sentidos já constituídos e na transformação de sentidos frente às novas demandas do dizer, constituindo-se da mesma maneira as projeções de interpretações futuras.

Esse quadro se sustenta na concepção de Guimarães (2002, p. 17), relativa à concomitância de tempos na enunciação, concebida como um “espaço de convivibilidade de tempos”: passado, presente e futuro encontram-se na tensão que constitui o acontecimento enunciativo.

Defendemos a tese segundo a qual o dizer se faz pertinente nas práticas da linguagem cotidianas quando uma demanda do presente produz relação com memoráveis de outros dizeres. As demandas do presente se apresentam como necessidade de informar, responder, interpretar. Em

outros termos, o mundo do sensível nos apresenta os desafios de novas formulações com as quais nos engajamos no dia a dia.

O espaço de enunciação é um lugar de identificação dos enunciados no qual os falantes enunciam tendo em vista uma pertinência na relação com enunciados de outros falantes. Quando falamos alguma coisa, a nossa fala é motivada por uma necessidade de significar algo pertinente nesse espaço; ao mesmo tempo, a minha fala repercute significativamente nesse espaço, seja contraindo resposta, comentário ou objeção nas interlocuções, seja configurando-se de modo solitário, mas socialmente pertinente, no caso de preces, por exemplo. Estamos denominando pertinência enunciativa a essa relação que um enunciado mantém os determinantes da enunciação, incluindo-se outros enunciados, no presente do enunciar.

Portanto, a significação de um enunciado tem um duplo caráter. De um lado, advém da pertinência enunciativa, isto é, de uma motivação do presente do enunciar. De outro lado, constitui-se pelos referenciais que proporcionam as balizas históricas para significar esse presente contraído pelas pertinências da enunciação.

Por isso, dizemos que o enunciado é fruto de um acontecimento de enunciação (Guimarães, 2002), isto é, um acontecimento que é reconhecido como tal pelas pertinências que contrai nesse espaço de enunciação, tendo em vista um campo de memória de outras enunciações historicamente configuradas.

Em “os três filhos de Maria”, tendo em vista o referencial da filiação, há um potencial de agregação de pertinência enunciativa em um espaço de enunciação, a título de exemplo, marcado pelo destaque de três jovens no campo esportivo, cujo talento teria sido cuidadosamente apurado e aperfeiçoado pela mãe. A dispersão de formulações voltadas para o papel da mãe no sucesso dos três filhos constitui determinantes do campo da enunciação para que as vozes que conduzem à afirmação desse sucesso

se associem na pertinência enunciativa do nome “os três filhos de Maria”, configurados como enunciado, tendo em vista uma autonomia designativa sustentada pela pertinência enunciativa e pelo referencial da filiação. Isso proporciona, por sua vez, a unidade agregativa da construção nominal, que adiante definiremos como “formação nominal”.

Na nossa perspectiva, o conceito de formação nominal (FN) permite trabalharmos com as regularidades linguísticas observando as razões enunciativas da relação entre domínio referencial e pertinência enunciativa. A formação nominal é uma outra forma de conceber o sintagma nominal, o qual não abarca o aspecto enunciativo dessa unidade, pois se atém à horizontalidade das relações sintagmáticas entre os itens lexicais, numa visão sequencial da sintagmatização, que é próprio de um objeto de descrição estrutural. A formação nominal, ao contrário, reclama um estatuto explicativo, e apenas não estrutural.

Assim, a formação nominal é uma articulação que agrega o memorável ao atual do acontecimento linguístico, que tem sua significação submetida aos domínios referenciais que se constituem nas enunciações. A FN guarda uma potencialidade de observação da realidade, não a partir das eventuais propriedades informativas dos elementos discretos dessa realidade, mas a partir dos traços em função dos quais elementos do real adquirem pertinência para a realidade enunciada, ou seja, em termos foucaultianos, a partir do nível enunciativo da própria formulação (Dias, 2013).

Em Dias (2013, 2018), desenvolvemos o conceito de formação nominal (FN), abordando-o como a contraparte enunciativa do sintagma nominal. Se o conceito de sintagma nominal se assenta num segmento da sentença que tem um nome como núcleo, passível de uma abordagem descritiva, o conceito de formação nominal se assenta nas razões enunciativas da conformação de um nome como designador. Em lugar de uma visão horizontal e sequencial do sintagma, e do seu estatuto como objeto de descrição estrutural, temos no conceito de formação nominal

uma visão vertical das construções nominais, de estatuto prioritariamente explicativo. As razões enunciativas que sustentam a conformação de um nome como designador sócio-histórico são formadas pelo referencial e pela pertinência enunciativa.

Dessa maneira, a forma dos nomes (constituída pela condensação de enunciados extensivos que ele arregimenta, bem como pelas determinações contraídas nas determinações que sofre à direita e esquerda nas construções nominais) nos permite conhecer parte da relação entre enunciado e enunciação. As razões enunciativas da FN não prescindem das regularidades estruturais, mas estão centradas numa ordem da materialidade do dizer cujo alcance é mais amplo e denso do que a horizontalidade das relações sintagmáticas. As FNs, cumprindo papel designativo, podem adquirir o estatuto de enunciado. No entanto, elas podem desempenhar o papel de constituinte de uma sentença, ocupando lugares de sujeito e objeto verbal, principalmente. Nesse caso, ele é componente da unidade sentencial, que assim assume o estatuto de enunciado.

CONCEPÇÕES METODOLÓGICAS E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

A presença das temáticas indígenas nos livros didáticos atuais

Analizamos sete coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa dentre as 11 coleções aprovadas no PNLD 2024 para o Ensino Fundamental, anos finais (6º ao 9º ano). São coleções representativas dentre os livros solicitados pelas escolas em todo o País. Sendo assim, a nossa abordagem compreende um universo de 28 livros.

Todos os livros analisados estavam em meio digital. Isso nos permitiu realizar um levantamento prévio de termos-chave envolvendo a temática da identidade indígena concebida na sua coletividade: índio(s), indígena(s), nações indígenas, etnia indígena, povo(s) indígena(s), grupo(s) indígena(s), comunidade(s) indígena(s) e civilização (x). Esse levantamento foi realizado pelo sistema de localização de palavras e expressões do aplicativo *Adobe Acrobat*, tendo em vista que os livros estavam no formato PDF pesquisável.

A localização digital desses termos-chave gerou dados quantitativos. No entanto, o nosso estudo não apresenta um caráter de pesquisa quantitativa. Esses dados foram úteis apenas para um conhecimento preliminar da distribuição das formações nominais referentes às identidades indígenas no conjunto dos livros analisados. A apreensão desses termos, na condição de formações nominais, obedeceu a uma orientação qualitativa a partir do conceito de regularidade.

Um dos pontos de partida da nossa abordagem, no que se refere aos conceitos de língua e de regularidade linguística, advém de Guimarães (1996). Na sua visão, a língua é um “sistema de regularidades”. Por ser sistema, entenda-se que há uma ordem de relações que sustenta as unidades que por ela são constituídas. Por sua vez, a concepção de regularidade, diferentemente da concepção de regra, é edificada pela tese segundo a qual aquilo que regula essa ordem de relações não advém de propriedades do corpo de elementos do sistema, mas são circunscrições de modos de enunciar constituídos na memória do dizer.

As coleções analisadas foram as seguintes:

Quadro 1 – Informações resumidas das coleções

COLEÇÃO	AUTOR/EDITOR	EDITORA	IDENTIFICADOR
<i>Araribá conecta português</i>	Andressa Munique Paiva	Moderna	Araribá
<i>Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem</i>	Wilton Ormundo; Cristiane Siniscalchi	Moderna	SeLiga
<i>Singular & plural: leitura, produção e estudos da linguagem</i>	Marisa Balthasar; Shirley Goulart	Moderna	SingPlural
<i>SuperAÇÃO! português</i>	Silvana Rossi Júlio; Márcia Lenise Bertoletti	Moderna	SupPort
<i>Jornadas novos caminhos: língua portuguesa</i>	Dileta Delmanto; Juliana Vegas Chinaglia; Laiz B. de Carvalho	Saraiva	Jornadas
<i>Português: linguagens</i>	William Cereja; Carolina Dias Vianna	Saraiva	PortLing
<i>Teláris essencial: português</i>	Ana Trinconi; Terezinha Bertin; Vera Marchezi	Ática	TelPort

Fonte: Autoria própria (2024).

Ao longo das análises, utilizamos o “identificador” como forma de referência às coleções. Essa forma imprime visibilidade à identificação. Assim, nas referências dos enunciados temos, como exemplo, “SingPlural-7: 95”. Trata-se de um enunciado do livro *Singular & plural: leitura, produção e estudos da linguagem*, sétimo ano, página 95.

Tendo em vista que as coleções analisadas foram de edições para professores, há uma parte inicial dos livros que aborda as características da coleção, e é direcionada a eles, professores. Essa parte não foi incluída na análise. O nosso interesse recai no material efetivo que os alunos entram em contato na sala de aula.

Os enunciados serão organizados em redes enunciativas, cuja concepção apresentamos a seguir:

O conceito teórico-metodológico de rede enunciativa

O dispositivo metodológico que utilizamos visa produzir visibilidade às articulações internas e externas que o nome contrai na formação nominal. Trata-se de um agrupamento operativo de enunciados para a análise da FN, facilitando a demonstração da constituição da unidade nominal para além da estruturação formal dos seus termos, de maneira a alcançar o nível do processo de constituição da unidade nominal, e não simplesmente do produto sintagmático. Essa sistemática de reunião de grupo de dados em comum forma o conceito de “rede enunciativa”.

Pelas redes enunciativas, aproximamos enunciados com formações nominais que apresentam as mesmas características enunciativas. Essas características são derivadas da relação entre referencial histórico e pertinência enunciativa. As articulações nas formações nominais são determinadas por essa relação, isto é, a relação entre o referencial histórico e pertinência enunciativa formam a razão das articulações entre as unidades da formação nominal.

A constituição de uma rede enunciativa envolve a aproximação de enunciados em um quadro. Nesse quadro, podemos demonstrar semelhanças e diferenças entre construções linguísticas. Dessa maneira, podemos perceber o que aproxima e o que difere nos modos de dizer e nos modos de estruturar as FNs, no sentido de avaliar valores semânticos que a enunciação sustenta (Dias, 2023).

AS IDENTIDADES INDÍGENAS EM FORMAÇÕES NOMINAIS NOS LIVROS DIDÁTICOS

Nesta seção, vamos abordar duas formações nominais básicas e seis formações nominais articuladas, extraídas dos livros didáticos, tendo

em vista o nosso objetivo de conhecer o acontecimento da enunciação que dá sentido ao indígena concebido na sua coletividade.

Formações nominais básicas

Assim como verificamos nos livros de história analisados em Dias (2024), o termo “índio(s)” está em franco desuso nos livros didáticos de Língua Portuguesa. Vejamos nesta rede enunciativa formações nominais constituídas por esse termo:

Quadro 2 – Rede enunciativa com o termo “índio(s)”

[1] pesquisar [...] Estatutos da Pessoa com Deficiência, da Igualdade, do Índio (Lei nº 6.001/1973) (SingPlur-7: 101)
[2] Ao índio do Brasil E ainda a quem me ouviu (Araribá-6: 36)
[3] O índio tinha despido O português (Araribá-7: 108)
[4] os profissionais brancos temem perder seus empregos para nós, índios (SingPlur-8: 80)
[5] BRASIL. Fundação Nacional do Índio. Museu do Índio. Visitas educativas (Jornadas-9: 102)

Fonte: Autoria própria (2024).

Nas poucas ocorrências da formação nominal “índio(s)”, podemos observar o seguinte. Em [1], ela compõe o nome de uma Lei assinada em 1973; em [2], “índio” está no verso de uma música da década de 1990; em [3], a FN faz parte de um poema de Oswald de Andrade, publicado em 1927. Por sua vez, em [4], a FN “índios” foi utilizada em depoimento de um indígena do Acre, em 2019. Por fim, em [5] o nome integra a denominação da Fundação Nacional do Índio, criada em 1967, e do Museu do Índio, criado em 1953.

Observemos que as datas no âmbito das quais os enunciados foram produzidos são de uma época em que o termo “indígena” ainda não se despontava na discursividade representativa de um novo olhar para os povos originários.

Além disso, a significação de “índio(s)” nos enunciados que se constituem nas coleções de Língua Portuguesa funciona enunciativamente sob o referencial histórico de uma nominalidade extrínseca, e assim adquirem pertinência enunciativa como termos não assumidos pela locução, mas incorporados à textualidade. Trata-se da configuração material de uma locução não assumida.

Os enunciados que incorporam essa formação nominal se constituem em recortes assincrônicos em relação aos enunciados da locução: “enunciou-se índio(s) em outro tempo e lugar, por outras vozes”. E na qualidade de termos assincrônicos em relação à locução, isto é, assincrônicas em relação à voz da autoria das coleções, “índio(s)” adquire caráter de menção e não de uso.

Por outro lado, o termo “indígena(s)” apresenta-se amplamente hegemônico quando se trata de referir aos povos originários do Brasil. Vejamos a rede enunciativa a seguir com alguns exemplares de enunciados com esse termo:

Quadro 3 – Rede enunciativa com o termo “indígena(s)”

[1] que outra forma de protesto os indígenas têm utilizado para garantir seus direitos, além da música? (PortLing-7: 210)
[2] O que permitia a interação entre indígenas e navegadores? (SeLiga-9: 22)
[3] Escritora e professora universitária, de origem indígena, descendente dos indígenas Potiguara (Jornadas-9: 168)
[4] Os indígenas não gostaram do sal e do azeite, nunca antes provados, pois usavam pimentas de cheiro (Araribá-8: 32)
[5] cotas para pessoas com deficiência no mercado de trabalho e de cotas raciais para acesso de negros, pardos e indígenas às universidades públicas (Jornadas-9: 149)

Fonte: Autoria própria (2024).

Assim como foi verificado nas coleções de História, há abundância de ocorrência das formações nominais constituídas com “indígena(s)”.

Diferente da rede enunciativa anterior (Quadro 2), os enunciados desta rede enunciativa (Quadro 3) apresentam essa FN na perspectiva contemporânea da locução e nas formulações do próprio autor dos livros, principalmente nas proposições de atividades. Essa perspectiva contemporânea ocorre mesmo em referência a extratos temporais não contemporâneos, como em [2] e [4], em cujos enunciados abordam-se a relação entre os povos originários e os navegantes português, como também a rejeição ao sal e ao azeite na relação com os portugueses colonizadores. Nesses períodos da colonização, o nome “índio”, e não indígena, estava disseminado no Brasil.

Assim, podemos observar, nesse quadro, a convergência de diferentes temporalidades no espaço da pertinência enunciativa contemporânea. Segundo termos de Guimarães (2002, p. 12), a enunciação é “um novo espaço de conviviabilidade de tempos”.

Na dimensão temporal da referência, o termo utilizado era “índio(s)”, e não “indígena(s)”. Nos livros didáticos em análise, a locução transpõe o tempo histórico da referência por meio de uma sincronização do termo na atualidade da locução. Assim, aquele que no século XVI era significado como índio, na temporalização promovida pela locução, passa a ser significado como indígena⁷⁰.

Sendo assim, o referencial histórico que determina a significação nas formações nominais é o do fortalecimento de uma identidade indígena contemporânea, afastada do termo “índio”, oriundo de um discurso

70 Não vamos levantar aqui a diferença de significação que perpassa os dois termos, uma vez que isso fugiria aos objetivos do trabalho. Certamente, configura-se como um ótimo tema de pesquisa a ser realizada no mesmo modelo teórico-metodológico que adotamos no presente estudo.

equivocado (seriam os habitantes da Índia)⁷¹ e homogeneizador (todos as identidades étnicas foram apagadas com esse nome comum).

O traço de pertinência que corresponde a essa atualização na materialidade enunciativa reside na generalização do uso do nome “indígena(s)” em todo o plano locucional dos enunciados, em todos os livros das coleções, elidindo a terminologia relativa a “índio” proveniente das vozes dos planos temporais do passado.

Vejamos agora diferentes redes enunciativas com formações nominais articuladas, isto é, aquelas em que o termo “indígena(s)” recebe convergentes em articulação.

Formações nominais articuladas

Na abordagem dos livros de História, a FN “nação(ões) indígena(s)” aparece designando povos indígenas brasileiros somente em falas de indígenas e em nomes de instituições fundadas por indígenas, como União das Nações Indígenas. Além dessas ocorrências, essa FN aparece designando povos indígenas americanos.

Nas coleções de Língua Portuguesa, por sua vez, há duas ocorrências de “nações indígenas” como representação identitária de povos indígenas brasileiros.

71 Esse equívoco tem sido repetido em discursos históricos desde a descoberta da América.

Quadro 4 – Rede enunciativa com “nações indígenas”

[1] O livro traz várias histórias, contadas ou recontadas por escritores das nações indígenas Mebengôkre Kayapó, Saterê-Mawé, Maraguá, Pirá-Tapuya Waikhana, Balatiponé Umutina, Desana, Guarani Mbyá, Krenak e Kurá Bakairi (Jornadas-6: 38)

[2]
Assim, os povos da Amazônia
Em uma grande celebração
Dançam o orgulho de serem
Representantes de uma nação
Com seu canto vêm dizer:
Formamos uma aldeia de irmãos
(Supera-7: 14)

Fonte: Autoria própria (2024).

No primeiro enunciado, a perspectiva da locução é a do próprio autor do livro didático, que aborda um conjunto de povos indígenas brasileiros como “nações indígenas”. Diferentemente do primeiro, no segundo enunciado, a perspectiva com a qual se enuncia “nação” está ancorada na voz dos próprios indígenas. Assim, em termos de referencial histórico, no primeiro, temos, portanto, suporte de sentidos na nominalidade intrínseca, mas no segundo esse suporte vem de nominalidade extrínseca.

Se, no primeiro enunciado, “nação” recobre o conceito de grupos étnicos específicos (Kayapo, Umutina, Krenak etc), no segundo, “nação” compreende uma agregação de grupos étnicos que compartilham uma ampla região geográfica em comum: a Amazônia.

A assunção de “nação” como identidade coletiva indígena aparece como nominalidade intrínseca apenas uma vez em todas as coleções analisadas. Trata-se, portanto, de um uso isolado, que não adquire regularidade na dimensão locucional dos autores das obras. A identidade como nação, do ponto de vista dos indígenas, é constituída pelo referencial da nominalidade extrínseca.

Vejamos outra formação nominal articulada de média produtividade nas coleções analisadas: etnia indígena.

Quadro 5 – Rede enunciativa com “etnia indígena”

[1] Nascido em Belém, Daniel traz em seu sobrenome a etnia indígena a que pertence, os Mundurucu (Araribá-7: 28)
[2] Indígena da etnia Omaguá/Kambeba, ela nasceu numa aldeia tikuna (SeLiga-9: 90)
[3] Hamangai Pataxó Hã-Hã-Hãe é descendente da etnia Terena, por parte da mãe, e Pataxó Hã-Hã-Hãe, por parte de pai (SeLiga-9: 165)
[4] Meninas indígenas da etnia tikuna da aldeia Vendaval (Araribá-6: 19)
[5] Se houver na sala estudantes descendentes de etnias indígenas, essa é uma ótima oportunidade para que falem de seus povos, seus costumes e de como se sentem em relação a isso (SingPlur-6: 43)

Fonte: Autoria própria (2024).

A análise da rede enunciativa no Quadro 5 indica uma configuração de identidade indígena pela etnia quando se trata de produzir uma distinção e uma especificidade de um grupo indígena pela sua origem, sua expressão cultural, seu lugar na história e sua referência territorial. Essa configuração de identidade é semelhante à configuração observada nas coleções da área de História.

Dessa maneira, a razão enunciativa que determina a articulação entre “indígena” e “etnia” é institucional e classificatória. Portanto, o referencial da diferenciação identitária perpassa essa articulação. E quando é pertinente na dimensão locutiva o uso da formação nominal “etnia indígena”? Na expressão da cultura, da situação histórica e da localização espacial de um grupo indígena, por exemplo.

Poucos são os usos da FN “etnia indígena” nas coleções analisadas. Por sua vez, três outras formações nominais perpassam os livros da coleção com larga predominância. Trata-se de “povo(s) indígena(s)”, “grupo(s) indígena(s)” e “comunidade(s) indígena(s)”.

Vejamos uma rede com enunciados dessas três formações nominais:

Quadro 6 – Rede enunciativa com “povo(s) indígena(s)”,
“grupo(s) indígena(s)” e “comunidade(s) indígena(s)”

[1] Você vai ler um mito dos Kayapó, povo indígena que vive nos estados do Pará e Mato Grosso (Araribá-7: 28)
[2] Qual é a importância de uma enciclopédia sobre povos indígenas? (Jornadas-6: 260)
[3] O poema foi escrito por uma escritora descendente do grupo indígena Potiguara (Jornadas-9: 170)
[4] Os vários grupos indígenas que vivem na região da Amazônia foram os mais afetados pela presença dos dois surtos, de malária e de Covid-19 (Araribá-9: 56)
[5] A convivência familiar é valorizada nas comunidades indígenas (Telaris-6: 121)

Fonte: Autoria própria (2024).

No procedimento da análise, situamos na mesma rede enunciativa as três formações nominais, tendo em vista que os referenciais históricos e suas configurações de pertinência se equivalem do ponto de vista do acontecimento de enunciação nos livros de Língua Portuguesa analisados.

Assim como verificamos nos livros didáticos de História, há uma discrepância em termos de quantidade de ocorrências entre as três formações nominais. A FN “povo(s) indígena(s)” alcança o patamar de 169 ocorrências no total de livros das coleções. As outras duas formações nominais, a saber, “grupo(s) indígena(s)” e “comunidade(s) indígena(s)”, são menos utilizadas, alcançando pouca regularidade nas ocorrências.

Eles são intercambiáveis, dado que compartilham um referencial de diversidade, dispersão e mesmo de vagueza na identidade de “povo”, “grupo” e “comunidade”.

É possível que alguns usos estejam tomados em lugar de conceitos mais específicos. Isso ocorre no enunciado 3, por exemplo: a escritora não seria descendente da etnia indígena potiguara? Tudo indica que “grupo” foi inserido no lugar da FN mais específica: etnia. No entanto, o referencial da dispersão predominou na constituição do grupo nominal “grupo indígena”.

Em alguns casos, a diversidade configurada por uma totalidade, por exemplo, pode determinar a perspectiva que constitui o referencial

na significação da FN. Este é o caso do enunciado 2, em que “povos indígenas” indicaria a totalidade daquilo que é diverso.

Tendo em vista esses referenciais, no plano de pertinências enunciativas, essas formações nominais se agregam aos enunciados numa locução com nominalidades intrínsecas. Com efeito, as formações nominais em questão carregam baixo grau de especificidade e de engajamento em posições polêmicas na sociedade.

Dessa maneira, as três formações nominais podem ser intercambiáveis e se configuram como uma forma de enunciar a coletividade indígena sem que se comprometa com pontos de vista historicamente instalados na temática do indígena na sociedade brasileira. Diferentemente de “nação indígena”, uma FN que se mostra perpassada por posições antagônicas, as três formações nominais em questão não parecem suscitar um debate imediato nas tensões que as temáticas indígenas abrigam. Daí seu largo uso nos livros didáticos.

Ainda no tocante às formações nominais articuladas, vamos abordar a formação nominal “civilização (x)”.

Quadro 7 – Rede enunciativa com “civilização (x)”

[1] Em grupos, vocês vão elaborar uma apresentação sobre a civilização maia, suas contribuições astronômicas e tecnológicas para a humanidade e como a Ciência e a tecnologia contribuíram para as descobertas desses sítios arqueológicos (Supera-8: 187)
[2] Há 35 séculos, índios já habitavam a Ilha de Marajó. A civilização marajoara se desenvolveu por mil anos, entre 400 e 1400 de nossa era. Deixou obras de arte de fino labor (Telaris-7: 174)
[3] A informação dada no artigo de João E. Steiner sobre a distância monumental das estrelas em relação à Terra não era conhecida nem pelos Bororo nem por nenhuma civilização até o século XX, mas sempre foi pressentida como imensa (Jornadas-7: 119)
[4] Mostrar a diversidade do ecossistema terrestre, o grau de civilização a que chegamos e a multiplicidade de povos e culturas (Jornadas-8: 184)
[5] Ao analisar a evolução dos meios de comunicação a distância, você acredita que teríamos chegado à era da comunicação instantânea sem passar pelas fases que vão da civilização egípcia até os dias de hoje? (Jornadas-6: 151)

Fonte: Autoria própria (2024).

No enunciado [1], os maias são assumidos em referencial de nominalidade intrínseca como povos de civilização. Nesse aspecto, as coleções de Língua Portuguesa e de História também se encontram afinadas. Na área de História, os livros didáticos analisados assumem, na própria dimensão locucional dos livros, “civilização maia”, “civilização asteca” e “civilização inca”, tornando pertinente a associação desses povos ao grupo das civilizações já consagradas nos discursos da história.

O único uso da FN “civilização” associada a uma etnia indígena brasileira está no enunciado [2]: “civilização marajoara”. Esse enunciado pertence a um texto do *Almanaque Brasil de cultura popular* agregado ao livro didático como fonte de atividades para os alunos. Portanto, trata-se de uma nominalidade extrínseca.

No enunciado [3], temos uma construção perpassada por uma dubiedade. Afinal, a distância monumental entre as estrelas e a terra não era conhecida pelos bororos e nem por nenhuma civilização (indígena), ou não era conhecida pelos bororos e por nenhuma civilização (não indígenas)? Na primeira leitura, bororos são significados pela civilização, no segundo caso, temos uma disjunção entre bororos e civilização.

Os enunciados [4] e [5] indicam uma significação escalar de civilização. Nesse sentido, os maias se situariam em um patamar de civilização, assim como os marajoaras, tendo em vista que esses produziam obras de arte de fino labor. Por sua vez, os povos egípcios se situam no patamar da dimensão civilizatória, como se observa no enunciado [5].

Dessa maneira, grau de civilização e diversidade de povos/culturas estão dissociados, como se observa no enunciado [4]. O referencial histórico que torna pertinente significar os maias e os marajoaras como civilizações é o grau de aprimoramento técnico-científico ou grau de refinamento da arte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo das formações nominais relativas à identidade indígena nos livros didáticos contemporâneos de Língua Portuguesa demonstrou, primeiramente, uma adesão massiva ao nome “indígena” em lugar de “índio”. Na perspectiva das lideranças indígenas atuais, a palavra “indígena” concebe o originário e contempla a diversidade dos povos originários. No entanto, a concepção de “nação indígena” não encontra nos livros analisados a mesma adesão de “indígena”.

Nesse sentido, as coleções de Língua Portuguesa e de História apresentam similaridade.

Por sua vez, os indígenas não adquirem significação a partir de identidade civilizatória, tendo em vista a dimensão locutiva dos manuais didáticos de Língua Portuguesa atuais. Por outro lado, os povos maias são significados na concepção da identidade civilizatória.

O extenso uso da formação nominal “povos indígenas” indicaria uma maneira amena para se constituir referência histórica, longe das polêmicas em torno das identidades indígenas, tanto nos livros didáticos de Língua Portuguesa quanto nos livros didáticos de História.

Do ponto de vista do suporte analítico do trabalho, as convergências de temporalidades e as discrepâncias de locução foram importantes na relação entre referenciais históricos e pertinências enunciativas na abordagem dos enunciados. Além disso, a dimensão gradualista da civilização também se constituiu em um referencial histórico decisivo na compreensão dos sentidos nas identificações indígenas.

Essa escala de gradação não participa da significação identitária dos grupos indígenas brasileiros em geral, concebidos pelos referenciais históricos da cultura, resultando em dispersão identitária (povos indígenas, grupos indígenas, comunidades indígenas).

REFERÊNCIAS

- BALLY, C. (1947). **Linguistique général et linguistique française**. 4. ed. Berne: Éditions A. Francke, 1965.
- BALTHASAR, M.; GOULART, S. **Novo singular & plural**: leitura, produção e estudos de linguagem. São Paulo: Moderna, 2022.
- BENVENISTE, E. (1966). **Problemas de linguística geral**. São Paulo: Nacional, 1976.
- BENVENISTE, E. (1974). **Problemas de linguística geral II**. Campinas: Pontes, 1989.
- DELMANTO, D.; CHINAGLIA, J. V.; CARVALHO, L. B. de. **Jornadas novos caminhos**: língua portuguesa. São Paulo: Saraiva, 2022.
- DIAS, L. F. Formações nominais designativas da língua do Brasil: uma abordagem enunciativa. **Letras**, Santa Maria, n. 46, p. 11-22, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11723>. Acesso em: 18 set. 2024.
- DIAS, L. F. Acontecimento enunciativo e formação sintática. **Línguas e Instrumentos Linguísticos**, Campinas, n. 35, p. 99-38, 2015. Disponível em: <http://www.revistalinguas.com/edicao35/artigo5.pdf>. Acesso em: 18 set. 2024.
- DIAS, L. F. **Enunciação e relações linguísticas**. Campinas: Pontes, 2018.
- DIAS, L. F. Redes enunciativas. **Línguas e Instrumentos Linguísticos**, Campinas, v. 26, n. 51, p. 155–172, 2023. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/lil/article/view/8673668>. Acesso em: 18 set. 2024.
- DIAS, L. F. Identidades indígenas em livros didáticos brasileiros de História: uma abordagem enunciativa. **Conexão Letras**, Porto Alegre, v. 19, n. 31, p. 1-16, 2024. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/conexaoletras/article/view/142373>. Acesso em: 18 set. 2024.
- DUCROT, O. **O dizer e o dito**. Campinas: Pontes, 1987.

FOUCAULT, M. (1969). **A arqueologia do saber**. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987. (Título original: *L'archéologie du savoir*).

FOUCAULT, M. (1971). **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

GUIMARÃES, E. **Os limites do sentido**: um estudo histórico e enunciativo da linguagem. Campinas: Pontes, 1995.

GUIMARÃES, E. Enunciação, língua, memória. **Revista da Anpoll**, v. 1, n. 2, p. 27-33, 1996. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/238>. Acesso em: 18 set. 2024.

GUIMARÃES, E. **Semântica do acontecimento**: um estudo enunciativo da designação. Campinas: Pontes, 2002.

GUIMARÃES, E. **Semântica**: enunciação e sentido. Campinas: Pontes, 2018.

JÚLIO, S. R.; BERTOLETTI, M. L. **SuperAÇÃO! português**: manual do professor. São Paulo: Moderna, 2022.

ORMUNDO, W.; SINISCALCHI, C. **Se liga na língua**: leitura, produção de texto e linguagem. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2022.

PAIVA, A. M. **Araribá conecta português**. São Paulo: Moderna, 2022.

TRINCONI, A.; BERTIN, T.; MARCHEZI, V. **Teláris essencial**. São Paulo: Ática, 2022.

VIANNA, C. D.; CEREJA, W. **Português linguagens**. São Paulo: Saraiva, 2022.

CONSTRUÇÕES DE FOCO NO PORTUGUÊS BRASILEIRO: DELINEANDO UMA AGENDA DE ESTUDOS EM PERSPECTIVA CONSTRUCIONISTA BASEADA NO USO

*Maria Luiza Braga
Diego Leite de Oliveira
André Felipe Cunha Vieira
Danilo da Silva Santos Brito
Maria Margarida Simões*

INTRODUÇÃO

Explicações plausíveis para a variação linguística, vale dizer, coexistência/disponibilidade de formas diferentes associadas a um “mesmo” (ou semelhante) conteúdo, vêm desafiando os estudos linguísticos desde seus primórdios. Rediscutindo o tratamento dado à questão da dicotomia saussureana fala/língua, Labov (1972) demonstra que a variação linguística é pertinente, ordenada e explicável, se se considerarem fatores/categorias linguísticas e extralinguísticas.

Este capítulo se debruça sobre a variação no uso de um grupo de construções de foco do português brasileiro (PB), em uma perspectiva baseada no uso (Goldberg, 1995; Barlow; Kemmer, 2000; Croft, 2001; Beckner *et al.*, 2009; Bybee, 2010; Diessel, 2019; Schmid, 2020). As construções estudadas podem ser subdivididas em três subfamílias distintas: a das construções de foco com palavra QU invariável (doravante, QU_{inv}), que inclui as construções clivada canônica ÉQUE e QUE; a das

construções com palavra QU variável (doravante, QU_{var}), que inclui as pseudoclivadas clássicas, invertidas e extrapostas; e a da construção de Foco SER. Vejam-se os exemplos abaixo:

- (1) **Foi CUSCUZ que** Mariza comeu na festa. (clivada canônica)
- (2) CUSCUZ **éque** Mariza comeu na festa. (ÉQUE)
- (3) CUSCUZ **que** Mariza comeu na festa. (QUE)
- (4) **O que** Mariza comeu na festa **foi CUSCUZ**. (pseudoclivada canônica)
- (5) **Foi CUSCUZ o que** Mariza comeu na festa. (pseudoclivada extraposta)
- (6) CUSCUZ **foi o que** Mariza comeu na festa. (pseudoclivada invertida)
- (7) Mariza comeu na festa **foi CUSCUZ**. (Foco SER)

Os exemplos acima consistem em formas distintas, que exprimem o que aparentemente pode ser considerado o mesmo conteúdo. Do ponto de vista lógico-proposicional, expressam a proposição de que *Mariza comeu cuscuz na festa*. Do ponto de vista da estrutura informacional, põem em foco o elemento *cuscuz*. Considerando esse variado rol de construções existentes na língua para expressar o que aparentemente pode ser caracterizado como o mesmo conteúdo referencial, algumas questões se interpõem no que concerne à variação e não sinonímia desses padrões. Este trabalho discute tais questões em uma perspectiva construcionista, apresentando uma descrição em rede para as construções em pauta e oferecendo uma agenda de pesquisas a serem desenvolvidas oportunamente.

O capítulo organiza-se, portanto, da seguinte forma: a próxima seção apresenta o arcabouço teórico que norteia a discussão sobre a natureza das construções em pauta; a seção 3 descreve as duas subfamílias estudadas; a seção 4 oferece uma representação em rede para caracterizar as relações associativas entre essas construções; a seção 5 discute uma

agenda de estudos possíveis; por fim, a seção 6 encerra o capítulo com algumas considerações.

ASPECTOS TEÓRICOS

Haiman (1985), a partir de um quadro de referência teórica funcionalista, evoca a noção peirceana de diagrama. Segundo essa visão, em um diagrama perfeito, uma condição natural seria o isomorfismo, isto é, a relação de uma única forma para um único significado/conceito. No entanto, dadas as limitações físicas inerentes ao meio em que os diagramas se estabelecem, algumas violações ao princípio isomórfico de organização podem ocorrer, motivadas por iconicidade ou economia (cf. Haiman, 1985; Croft, 1990; Givón, 1995).

A Gramática de Construções Baseada no Uso (GCBU), por seu turno, retoma as propostas desenvolvidas por Haiman e ressalta a importância de princípios psicológicos de organização linguística referidos por Goldberg (1995, p. 67), como o *princípio da motivação maximizada*, o *princípio do poder expressivo maximizado*, o *princípio da economia maximizada* e o *princípio da não sinonímia*. Com respeito ao último, Goldberg (1995) postula que diferenças de forma implicam obrigatoriamente diferenças de significado, sejam do ponto de vista semântico, sejam do pragmático. Segundo esse princípio, portanto, construções que exibem diferenças formais devem apresentar diferenças em ao menos um dos níveis do polo de significado, o qual, para Croft (2001), inclui propriedades semânticas, pragmáticas e/ou discursivo-funcionais.

As questões sucintamente aludidas são, no português brasileiro, particularmente relevantes para a investigação do grupo de construções de foco, objeto deste capítulo. Em termos formais, cada uma dessas construções apresentadas na seção anterior exibe posições semipreenchidas, além de

especificidades em relação à ordem linear, as quais serão descritas mais adiante. Em termos lógico-semânticos, essas estruturas parecem evocar uma única proposição lógica, a qual poderia ter sido expressa em uma oração que prescinde dos elementos sinalizadores de foco, vale dizer, palavra QU, variável ou invariável, e palavra SER.

De acordo com Lambrecht (1994, 2000, 2001), a estrutura informacional das construções clivadas pode ser investigada à luz de três dimensões distintas: a das proposições, a das categorias tópico e foco e a do estado de ativação do referente focalizado. Lambrecht define “foco” como o componente semântico de uma proposição pragmaticamente articulada, o qual diferencia a asserção da pressuposição. Sua identificação está diretamente vinculada à dimensão proposicional da sentença. O autor sugere uma distinção entre *pressuposição pragmática* – o conjunto de informações evocadas pela sentença, que o falante considera já compartilhado com o receptor no momento de produção do enunciado – e *asserção pragmática* – a informação veiculada pela sentença, que o falante espera que o receptor passe a conhecer após tê-la ouvido. Considerem-se os exemplos de (1) a (7) apresentados na introdução. Cada um deles se organiza de modo a evocar:

- a. a pressuposição pragmática de que *Mariza comeu alguma coisa X na festa*, isto é, um conjunto de informações que o falante assume como já compartilhadas com o receptor no momento em que a sentença é proferida;
- b. a asserção pragmática de que *essa coisa X que Mariza comeu na festa pode ser identificada como cuscuz*, isto é, a informação que o receptor passa a conhecer após a recepção da sentença.

Uma vez admitida a caracterização de foco como o componente capaz de estabelecer a distinção entre a asserção e a pressuposição pragmáticas, verifica-se que, nos exemplos de (1) a (7), o elemento

focalizado foi codificado como *cuscuz*. Até aqui, nota-se que, em termos de estrutura informacional, as construções de foco em pauta parecem exibir a mesma especificação.

A dimensão do estado de ativação do referente focalizado, por sua vez, considera as noções discursivo-pragmáticas de identificabilidade e ativação. A esse respeito, Lambrecht (1994), com base em Prince (1981) e Chafe (1984), defende que, na interação verbal, os referentes podem ser tratados como identificáveis ou não. Referentes identificáveis são aqueles para os quais tanto o falante quanto o ouvinte dispõem de uma representação mental, o que faculta ao falante codificá-los por meio de expressões definidas, a título de exemplo. Já com respeito aos referentes não identificáveis, o falante considera-se o único detentor de sua representação mental, o que, portanto, lhe impõe a necessidade de criar uma representação desse referente na mente de seu receptor, muitas vezes via expressão indefinida.

Quanto ao estado de ativação, Lambrecht (1994) propõe, com base em Chafe (1984, 1994), que um referente pode estar ativo, semiativo ou inativo na mente dos receptores. *Ativo*, quando o emissor supõe que o referente esteja no foco de consciência do receptor – *status* informacional esse que justifica a codificação do referente, a título de exemplo, por uma expressão nominal ou pronominal de caráter definido. *Semiativo*, quando o referente se encontra no contexto linguístico ou no situacional, ou integra um conjunto de expectativas associadas a um *frame*⁷². *Inativo*, quando o emissor supõe que o referente esteja apenas na memória de longo prazo do receptor, caso em que, usualmente, o referente é introduzido por meio de expressão indefinida.

72 Retomamos o conceito de *frame* tal como proposto por Fillmore (1982, p. 111): “By the term ‘frame’ I have in mind any system of concepts related in such a way that to understand any one of them you have to understand the whole structure in which it fits; [...] I intend the word ‘frame’ as used here to be a general cover term for the set of concepts variously known, in the literature on natural language understanding, as ‘schema’, ‘script’, ‘scenario’, ‘ideational scaffolding’, ‘cognitive model’, or ‘folk theory’”.

Com respeito à propriedade da ativação, Braga e Barbosa (2009) verificaram que, na família de construções com palavra QU_{inv} , o elemento focalizado tende a estar [+ ativo] e a construção, como um todo, a reiterar material linguístico apresentado na sequência discursiva imediatamente anterior. Já na família de construções pseudoclivadas, o elemento focalizado tende a ser [- ativo], e as construções, a introduzir referentes novos ou inferíveis no discurso. No entanto, as autoras argumentam em favor de uma proposta que considera o caráter gradiente das construções dentro de cada subfamília, assim como entre as subfamílias. Tal proposta deve-se ao fato de, até aquele momento em que se processava a pesquisa, não terem sido identificadas diferenças categóricas associadas a uma só construção.

Com isso, uma questão central emerge no presente trabalho: será que o comportamento das construções de foco no PB contraria o princípio da não sinonímia, tão difundido na Gramática de Construções Baseada no Uso, e, conseqüentemente, o caráter isomórfico da gramática, segundo a proposta de língua como um diagrama, tão cara à concepção funcionalista?

A esse respeito, cabe lembrar que a GCBU defende a concepção de língua como uma rede de construções, como um sistema adaptativo complexo (Beckner *et al.*, 2009; Schmid, 2020), exibindo as seguintes características: (i) presença de agentes múltiplos (os falantes na comunidade de fala), interagindo constantemente uns com os outros; (ii) capacidade de adaptação às necessidades do sistema, de modo que interações anteriores sirvam de base para interações atuais, e tanto estas quanto aquelas fundamentam interações futuras; (iii) competição entre fatores – desde restrições perceptuais até motivações sociais – da qual resultam as interações; (iv) concepção de língua como um fenômeno emergente, resultante de um processo que correlaciona experiência, interação social e mecanismos cognitivos (Barlow; Kemmer, 2000; Beckner *et al.*, 2009). Considerando esses aspectos, é natural esperar que a língua, enquanto um

sistema adaptativo complexo, tenda a apresentar certa dose de gradiência e variação, as quais residem na base do conhecimento linguístico dos usuários da língua.

No que diz respeito à gradiência⁷³ especificamente, os falantes parecem ter consciência de que as construções que integram uma dada categoria assumem *status* diferentes. Enquanto algumas podem ser consideradas mais centrais, exibindo maior prototipicidade, outras são percebidas como mais periféricas, podendo, inclusive, compartilhar propriedades com construções de outras categorias.

Em face do exposto, cumpre indagar se as construções de cada subfamília podem ser alocadas ao longo de um *continuum* de marcação, a partir dos critérios de complexidade estrutural, distinções de frequência e complexidade cognitiva (em termos de diferenças perceptuais). No que diz respeito a estas últimas, um experimento de *priming* com reconhecimento de sonda, desenvolvido por Cunha Vieira *et al.* (2015), considerando três construções da família de construções de foco com palavra QU_{inv} (clivadas canônicas, ÉQUE e QUE), demonstrou que os tempos de reação dos indivíduos testados a uma sonda, quando expostos às construções em pauta, eram diferentes, sinalizando que o nível de processamento cognitivo de cada uma pode ser distinto.

No que se refere à frequência de uso, um estudo recente, de base quantitativa, desenvolvido por Brito (2021), demonstrou que, em dados de fala da amostra CENSO-PEUL, a construção QUE tem frequência de uso alta em comparação às demais estratégias. Cabe aqui ressaltar que o papel do contexto/modalidade também pode causar impacto no emprego dessas construções. Se, na fala informal, a construção QUE parece ser mais frequente, na escrita formal, a construção mais recorrente passa a ser

73 Cabe ressaltar que o termo gradiência pode ser utilizado de modos distintos, a depender do pesquisador.

a clivada canônica, como se confirma em estudo desenvolvido por Simões (2020). No que concerne à escrita formal, a construção clivada canônica parece constituir a estratégia não marcada mais frequente. As construções QUE e ÉQUE são de emprego menos frequente.

Ainda que os trabalhos revisados acima indiquem pontos de assimetria entre essas construções de foco, objeto do presente capítulo, pode-se indagar se tais construções se encontram em variação. Nesse sentido, como dar conta de sua representação na rede, em uma perspectiva construcionista baseada no uso, que considere tanto o princípio da não sinonímia, que incide sobre tais construções, quanto o seu caráter gradiente, que possibilita a variação?

Na Gramática de Construções, essa questão vem sendo tratada com base no conceito de *aloconstrução* (Capelle, 2006, 2009), que justifica a coexistência, na rede de construções de uma língua, de “duas manifestações formalmente distintas e semanticamente equivalentes (em termos de condições de verdade) para uma mesma construção mais abstrata”. Esse conceito retoma noções tradicionais como as de alofone, na fonologia; alomorfe, na morfologia, e alossentença, tal como na proposta de Lambrecht (1994), e seria utilizado para lidar com construções da língua que o usuário representa por meio de duas ou mais construções alternantes, como conhecimento linguístico internalizado.

A proposta de Capelle para o tratamento de fenômenos linguísticos que apresentam algum grau de alternância coloca-se como um ponto de equilíbrio em face das versões do que o autor denomina construcionismo extremo. E, nesse sentido, observa que tais versões, por defenderem que as construções devem ser definidas como pareamentos de forma e significado isolados, acabam por desconsiderar a representação do conhecimento dos falantes sobre construções em situação de alternância na língua.

Leite de Oliveira (2019) apoia-se nessa proposta de Capelle para propor uma análise de construções de foco do PB que integram a subfamília a que pertencem as clivadas canônicas, associando-as aos modelos de exemplares (Pierrehumbert, 2001; Bybee, 2006, 2010). Nessa concepção, o autor sugere que as construções de foco em pauta seriam aloconstruções de um modelo construcional mais abstrato do tipo [(SER) X (SER) QUE Y]. Esse modelo permite aos falantes tanto a realização de construções já representadas na rede, e frequentes em situações concretas de uso, quanto ocorrências menos frequentes, como as demonstradas pelo autor, em que a cópula ocorre nas duas posições indicadas no esquema (É o homem é que faz *ele violento*, *né?*, cf. Leite de Oliveira, 2019, p. 78).

Uma proposta de trabalho com as construções de foco tratadas neste capítulo, pautada pela abordagem de aloconstruções, pode ser interessante para trabalhos de natureza empírica a serem desenvolvidos futuramente, como será discutido na seção 4 deste capítulo.

CONSTRUÇÕES DE FOCO DO PB

Esta seção inclui duas partes: em 3.1, caracterizamos as estratégias que integram a subfamília das construções de foco com palavra QU_{inv} e mostramos suas interconexões com as estratégias da subfamília das construções pseudoclivadas e da construção Foco SER; em 3.2, apresentamos a rede das construções de foco em pauta.

Subfamília de construções de foco com palavra QU invariável

As construções de foco com palavra QU_{INV} compreendem quatro estratégias distintas, rotuladas, representadas⁷⁴ e exemplificadas a seguir:

- (8) 8a. **Construção clivada canônica [SER X QUE Y]**⁷⁵:
Foi A MARIZA que comeu cuscuz na feira ontem⁷⁶.
Foi CUSCUZ que a Mariza comeu na feira ontem.
Foi ONTEM que a Mariza comeu cuscuz na feira.
Foi NA FEIRA que a Mariza comeu cuscuz.

74 Nesta representação, X remete ao constituinte que codifica o referente focalizado, e Y, ao constituinte que expressa a pressuposição. Por razões estilísticas, estamos empregando o rótulo “constituinte focalizado”, cientes, porém, de que o foco é uma categoria semântico-pragmática. Nos exemplos, o constituinte focalizado é apresentado em letras maiúsculas, os morfemas que sinalizam o foco, em negrito, e a sílaba focal tônica, sublinhada.

75 Para maior clareza e por razões de espaço, ao apresentarmos as construções estudadas forneceremos exemplos inventados, deixando em nota de rodapé os respectivos exemplos coletados em situações empíricas, que fundamentam nossas discussões.

76 Exemplos correspondentes coletados em amostras de fala e de escrita.

- 8a. **Foram OS VIZINHOS que** me acudiram. (Amostra 80, fal. 04, mulher)
É ISSO **que** eu penso. (Amostra 80, fal. 02, homem)
Então é POR ISSO **que** você gosta de ler revista de moda? (Amostra 80, fal. 24, mulher)
É POR ALI **que** ele deve morar, não é? (Amostra 80, fal. 30, mulher)
Foi LOGO que comecei a trabalhar que eu fui assaltado. (Amostra 80, fal. 21, homem)
- 8b. **ELES é que** uma vez implicaram comigo. (Amostra 80, fal. 26, homem)
ISSO **é que** eu quero passa também pra vocês jovens. (Amostra 00, fal. 12, mulher)
POR ISSO **é que** é difícil fazer isso. (Amostra 00, fal. 03, mulher)
SÓ O FRANGO **é que** eu boto vinho branco. (Amostra 00, fal. 09, homem)
AGORA **é que** é melhor. (Amostra 80, fal. 09, homem)
- 8c. A FAMÍLIA DA MINHA MÃE **que** era italiana. (Amostra 80, fal. 26, homem)
ISSO **que** eu acho do carnaval. (Amostra 80, fal. 02, homem)
DE MIM **que** não roubaram nada. (Amostra 80, fal. 22, mulher)
POR ISSO **que** eu vivo aqui, eu gosto daqui. (Amostra 80, fal. 09, homem)
DEPOIS **que** vai pegar o outro. (Amostra 80, fal. 16, mulher)
- 8d. E: Você acha que o mundo de hoje é violento?
F: Eu não sei! Eu acho que **é O HOMEM é que** faz ele violento, não é? (Amostra 80, fal. 22, mulher)

8b. **Construção ÉQUE [X ÉQUE Y]:**

A MARIZA **é que** comeu cuscuz na feira ontem.
CUSCUZ **é que** a Mariza comeu na feira ontem.
ONTEM **é que** a Mariza comeu cuscuz na feira.
NA FEIRA **é que** a Mariza comeu cuscuz ontem.

8c. **Construção QUE [X QUE Y]:**

A MARIZA **que** comeu cuscuz na feira, ontem.
CUSCUZ **que** a Mariza comeu na feira ontem.
ONTEM **que** a Mariza comeu cuscuz na feira.
NA FEIRA **que** a Mariza comeu cuscuz ontem.

8d. **Construção SER ÉQUE [SER X ÉQUE Y]:**

Foi A MARIZA **é que** comeu cuscuz na feira, ontem.

Essas quatro estratégias compartilham propriedades formais e pragmático-discursivas, o que levanta questões teóricas pertinentes, a serem retomadas e discutidas na seção 4. Em todas, o constituinte focalizado ocorre à esquerda de QUE, palavra insensível aos traços semânticos do referente do constituinte focalizado. Sua análise revela que, em se tratando das construções clivada canônica e [SER ÉQUE], os morfemas sinalizadores de foco são descontínuos, isto é, X, o constituinte focalizado, ocorre entre o verbo SER e a palavra QU_{inv}/ÉQUE. Uma vez que a construção [SER ÉQUE] construcionalizou-se recentemente e é de baixa ocorrência, será referida apenas ocasionalmente⁷⁷.

Outras propriedades gramaticais compartilhadas pelas três construções de uso mais recorrente (clivada canônica, ÉQUE e QUE) concernem ao *status* informacional do referente do constituinte focalizado e suas correlações formais. Em todas prevalecem os referentes evocados, o que explica os traços *definitude* e *tamanho do constituinte* em posição

⁷⁷ Essa construção, ainda que de baixa frequência nos corpora analisados, é de importância teórica para a construção de uma rede de construções de foco do português brasileiro.

focal. Referentes que codificam informação inferível ou nova são pouco frequentes.

O fato de os sintagmas focalizados serem, não marcadamente, definidos e “pequenos” explica, igualmente, a sua superposição parcial com a *classe de palavras* que codifica o referente focalizado. A título de exemplo, considere-se a construção clivada canônica [SER X QU_{inv} Y], na qual X (o constituinte focalizado) é um pronome demonstrativo neutro que recupera anaforicamente um conteúdo proposicional expresso, usualmente, por uma sequência de orações (referência estendida, cf. Halliday; Hasan, 1976). Essa combinação de traços permite que a construção, como um todo, possa simultaneamente desempenhar papéis relacionados à organização textual e interacional. Em outras palavras, a construção de foco passa a sinalizar esgotamento de subtópico discursivo e de potencial mudança de turno dos participantes da interação verbal, como exemplifica o trecho a seguir:

(9) I: O que você quer?

F: O que que eu quero? Eu quero continuar estudando, sabe? Se der para me formar, tudo bem, n' é? Se não der, eu ir arranjar uma coisa melhor para mim viver minha vida, eu sozinha, sabe? Sem... sem ter que morar na casa dos outros. **É ISSO que** eu quero.

E: Hm

I: Os homens são sempre machões? (Amostra 80, fal.05, mulher)

Vale ressaltar que a aludida configuração de traços é típica, mas não exclusiva da construção clivada. As diferenças entre as variadas construções de foco, no que concerne a suas propriedades formais e pragmático-discursivas, têm natureza quantitativa e serão retomadas na próxima seção.

A posição à esquerda das construções de foco em exame pode ser, variavelmente, ocupada por constituintes com diferentes funções sintáticas (10a), bem como por tópicos oracionais, como demonstram os exemplos (10b, 10c), a seguir:

- (10) 10a. Qualquer hora dessas é A SANDRA **que** resolve casar.
(Amost.80, fal.45, homem)
10b. As minhas roupas de enxoval, **foi** ELA **que** fez, de
nenenzinho. (Amost.80, fal.39, mulher)
10c. O funcionário, é ELE MESMO **que** tem que resolvê.
(Amost.00, fal.03, mulher)

As construções clivada canônica ÉQUE e QUE implicam uma leitura *default* de contraste, à qual, a depender do contexto discursivo, podem agregar-se outras, tais como a reiteração de um conteúdo proposicional recentemente apresentado, como se verifica no exemplo (9).

Mencionados os traços gramaticais e semântico-pragmáticos compartilhados pelo conjunto das Construções de Foco com Palavra QU_{inv}, passamos a considerar as especificidades de cada estratégia.

A construção clivada canônica caracteriza-se pela correlação modo-temporal variável entre o verbo SER e o verbo da oração sem constituinte focalizado, conforme se pode verificar nos exemplos dados. A concordância número-pessoal entre o verbo SER e seu argumento também é variável⁷⁸ (11a exibe concordância, ao contrário de 11b e 11c):

78 Com relação a essas duas propriedades, a clivada canônica e as pseudoclivadas (a serem referidas à frente) reproduzem os mesmos padrões verificáveis em sentenças não marcadas.

- (11) 11a. O resto do serviço **sou EU que** faço. (Amostra 80, fal. 11, mulher)
11b. **Foi DOIS SUSTO BEM GRANDE que** eu levei. (Amostra 80, fal. 04, mulher)
11c. É SÓ **EU que** falo mesmo. (Amostra 00, fal. 06, mulher)

Outras propriedades concernem à co-ocorrência de circunstanciais, modalizadores e advérbios focalizadores (Ilari, 1992) entre os morfemas descontínuos que sinalizam o foco. Por fim, vale ressaltar que tanto X quanto Y podem ser negados, conforme os exemplos em 12:

- (12) 12a. Porque que não é O **HOMEM que** para? (Amostra 80, fal. 24, mulher)
12b. É **ISSO que** eu não gosto. (Amostra 80, fal. 05, mulher)

Já na construção ÉQUE a concordância número-pessoal (13b), a inserção de constituintes entre É e QUE (13c) e a negação de X (13d) provocam a agramaticalidade da sentença. Cabe, no entanto, ressaltar que a construção ÉQUE admite a negação de Y(13e). Vejam-se os exemplos:

- (13) 13a. A **MARIZA éque** comeu cuscuz na feira ontem.
13b. OS **MENINOS éque** comeram cuscuz na feira ontem.
*OS **MENINOS são/foram que** comeram cuscuz na feira ontem.
NÓS éque comemos cuscuz na feira ontem.
***NÓS somos que** comemos cuscuz na feira.
13c. *A **MARIZA é** só/possivelmente **que** comeu cuscuz na feira ontem
13d. *A **MARIZA não éque** comeu cuscuz na feira ontem.
13e. A **MARIZA éque** não comeu cuscuz na feira ontem.

Essas restrições serão retomadas e interpretadas na próxima seção.

Cabe observar que as questões apresentadas acima não se aplicam à construção QUE, pelo fato de esta prescindir da palavra SER. Essa construção suscita questões de outra ordem, que têm a ver com sua inter-relação com outras construções com as quais compartilha alguma propriedade – formal ou semântico-pragmática –, mas das quais a construção QUE se distingue em função dos recursos prosódicos e do contexto maior em que estão inseridas. A esse respeito, considerem-se as orações relativas desgarradas (Decat, 2011), usuais em títulos de livros e filmes. O exemplo em (14a), título de um conhecido livro, admite duas leituras: uma como oração relativa (14b) e outra como construção QUE (14b'). Vale lembrar que, nas orações optativas (14c), a palavra QUE ocorre após um sintagma nominal.

- (14) 14a. O homem que amava os cachorros. (Padura)
14b. O homem que amava os cachorros.
14b'. **O homem** (e não a mulher/criança) **que** amava os cachorros.
14c. Deus **que** o proteja!

Cabe assinalar que as construções de foco com palavra QU_{inv} compartilham algumas propriedades formais com as da subfamília das pseudoclivadas, questão a ser retomada na seção 4.

A subfamília das pseudoclivadas compreende três tipos: pseudoclivada canônica, pseudoclivada invertida e pseudoclivada extraposta, descritas e exemplificadas a seguir:

Pseudoclivadas canônicas [QU_{var} Y SER X]:

15a. Quem comeu cuscuz na feira **foi** A MARIZA⁷⁹.

15b. O que a Mariza comeu na feira **foi** CUSCUZ.

Pseudoclivada invertida [X SER QU_{var} Y]:

16a. A MARIZA **é quem** come cuscuz na feira⁸⁰.

16b. CUSCUZ **é o que** a Mariza come na feira.

Pseudoclivada extraposta [SER X QU_{var} Y]:

17a. **Foi** A MARIZA **quem** comeu cuscuz na feira⁸¹.

17b. **Foi** CUSCUZ **o que** a Mariza comeu na feira.

Nas pseudoclivadas, Y – o constituinte oracional que expressa a proposição aberta pressuposta – é precedido por uma palavra QU variável (QU_{var}), sensível aos traços semânticos do referente focalizado (ver exemplos em 15).

À semelhança do que foi apontado previamente a respeito da clivada canônica, nas pseudoclivadas, a correlação modo-temporal entre os verbos das duas orações (18) e a concordância número-pessoal entre o verbo SER e seu argumento são variáveis, como se verifica em (19) e (20), respectivamente. Vale lembrar que também a negação exhibe comportamento similar, podendo incidir tanto sobre o referente focalizado quanto sobre o predicado verbal encaixado. Vejam-se os exemplos a seguir:

79 **Quem** FOI ASSALTADA **foi** minha mãe, três vezes. (Amostra 80, fal. 24, mulher)
Muita das vezes **o que** FALTA é um diálogo. (Amostra 80, fal. 07, homem)

80 ESSE PADRE **foi quem** deixou (a casa) para ordem. (Amostra 80, fal. 11, mulher)
BIFE **é o que** mais caro sai hoje em dia na cozinha. (Amostra 80, fal 48, mulher)

81 **Foi** A MINHA FILHA **quem** descascou (a vagem) ontem à noite. (Amostra 80, fal. 18, mulher)
É ISSO **o que** ficou de repente pra polícia. (Amostra 00, fal. 07, homem)

- (18) 18a. **Quem** dava vacina **era** O MATA-MOSQUITO. (Amostra 00, fal. 16, mulher)
18b. **Quem** fez isso no meu cabelo **é** O PAULO. (Amostra 80, fal. 34, mulher)
- (19) 19a. **Quem** fala errado mesmo **são** OS NOSSOS JOVENS. (Amostra 80, fal. 28, homem)
19b. **Quem** se ferrou **foi** OS ALUNOS. (Amostra 80, fal. 38, homem)
- (20) 20a. Só **quem** não saía comigo **era** O PAULO. (Amostra 80, fal. 33, homem)
20b. **Quem** vai no Maracanã não **são** PESSOAS DE GABARITO. (Amostra 80, fal. 32, homem)

Nas construções pseudoclivadas canônicas, X ocorre à direita do verbo **ser**, no segmento final da sentença, razão pela qual essas construções se mostram adequadas à introdução de informação inativa.

- (21) E - O cara roubar ainda comida, num supermercado, porque pediu e não deram...

F - Que nem o rapaz ali. Um rapaz fazendo refeição numa lanchonete e falou: “não tenho dinheiro para pagar”. Achei lindo o ato dele. Acabou que **quem** morreu na refeição **foi** UM SENHOR QUE ESTAVA ATÉ DO MEU LADO. Morreu, pagou a refeição, que o cara o... do bar não estava aceitando. O rapaz: “chama a polícia para me prender”. Não podia prender ele nunca. Ele não tem dinheiro para pagar. (Amostra 80, fal. 20, homem)

Um terceiro subgrupo de construções de foco é integrado pela construção Foco SER, exemplificada e caracterizada a seguir:

Foco Ser [Y SER X]:

- (22) 22a. Mariza comeu **foi** CUSCUZ na feira, ontem⁸².
22b. Mariza comeu cuscuz **foi** NA FEIRA ontem.
22c. Mariza comeu cuscuz na feira **foi** ONTEM.
22d. Mariza vai **é** COMER CUSCUZ na feira.
Mariza tinha **é** COMIDO CUSCUZ na feira.
22e. Saiu cedo da festa **foi** A MARIZA.

A construção Foco SER distingue-se formalmente das demais por dispensar o pronome (tipo) relativo QU, demandando apenas a palavra SER, vocábulo que ainda admite flexões verbais, mas que, no contexto em pauta, está se construcionalizando como morfema sinalizador de foco.

Com referência às propriedades formais que vimos considerando, observa-se que, à semelhança da clivada canônica e das pseudoclivadas, a correlação entre a palavra SER e o verbo da sentença é variável (23a). Ademais, tanto a palavra SER quanto o verbo da sentença podem ser precedidos por negação (23b, 23c):

- (23) 23a. Foi só **é** O SUSTO. (Amostra 80, fal. 04, mulher)
23b. Você NÃO pode **é** ESCOLHÊ MUITO. (Amostra 00, fal. 10, homem)
23 c. (?) Ela (deve) **é** NÃO PRECISAR DE HOMEM. (Amostra 80, fal. 24, mulher)⁸³

82 22a. E - (inint.) Você assistiu algum filme bom de kung fu ali? Me conta como é que foi?
F - Eu assisti. Assisti **foi** "O DRAGÃO DE KUNG FU". (Amostra 80, fal. 01, homem)
22b. A vida delas é mais **é** DENTRO DE CASA. (Amostra 80, fal. 04, mulher)
Porque saber pouco, eu lá sei; eu quero saber **é** MUITO. (Amostra 80, fal. 03, homem)
22c. Ele chegou **foi** ONTEM. (Amostra 80, fal. 04, mulher)
22d. Eu vou **é** CURTIR COM A CARA DELAS. (Amostra 80, fal. 15, homem)
22e. Apareceu (na fotografia) **foi** A METADE DO CORPO. (Amostra 80, fal. 03, homem)

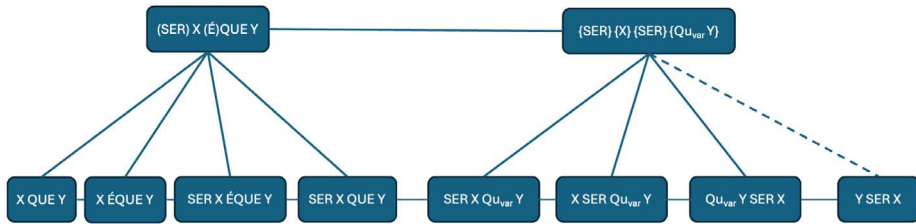
83 O ponto de interrogação indica dúvidas em relação ao grau de aceitabilidade desse exemplo, dado que o elemento "deve" foi inferido pelo contexto, razão pela qual está entre parênteses.

Nessa construção, após o primeiro verbo da sentença, ocorre a palavra SER – elemento focalizador. Por seu intermédio, podem ser focalizados quaisquer elementos que se apresentem na posição subsequente, o que pode incluir mais comumente predicados, adjuntos adverbiais, objetos diretos e indiretos.

A REDE DE CONSTRUÇÕES DE FOCO DO PB

Com base nos pressupostos teóricos da linguística baseada no uso, principalmente em sua vertente construcionista, o sistema linguístico pode ser compreendido como um inventário de unidades simbólicas convencionalizadas, também conhecidas como construções, que se organizam na forma de uma rede de relações associativas. Essas relações podem compreender: (i) a própria ligação simbólica entre forma e sentido, propriedade inerente às construções; (ii) as relações sequenciais que envolvem a cadeia formal, a partir da qual as construções exibem maior ou menor nível de integração; (iii) as relações horizontais entre construções que se encontram no mesmo nível de abstração; e (iv) as relações taxonômicas, que implicam a gradação entre as construções por nível de esquematicidade (Diessel, 2019). A figura abaixo mostra as relações taxonômicas e horizontais que propomos para as construções aludidas neste trabalho.

Figura 1 – Rede de construções de foco do português brasileiro



Fonte: Elaboração própria (2024).

Na figura podemos ver as construções objeto do presente capítulo organizadas no nível inferior, mantendo, umas com as outras, algum tipo de relação horizontal. Essa relação cobre aspectos de forma, como palavra QU invariável ou palavra QU variável, e a localização do elemento focalizado, que pode ocorrer em posição anterior à palavra QU, como no caso das construções QU_{inv} , da construção $[X \text{ SER } QU_{var} Y]$ (pseudoclivada invertida) e da construção $[SER X QU_{var} Y]$ (pseudoclivada extraposta), ou ocorrer ao final da sentença, como no caso da construção $[QU_{var} Y \text{ SER } X]$ (pseudoclivada canônica) e da construção $[Y \text{ SER } X]$ (Foco Ser). Por outro lado, também cobre aspectos do significado, uma vez que todas essas construções expressam o tipo de foco que Lambrecht (1994, 2000, 2001) caracteriza como foco argumental.

Essas construções permitem a emergência destes dois padrões abstratos: o que reúne as construções de foco QU_{inv} , caracterizado como $[(SER) X (É) QUE Y]$, e o que reúne as construções de foco QU_{var} , caracterizado como $\{[SER] \{X\} \{SER\} \{QU_{var} Y\}\}$. O padrão mais abstrato das QU_{inv} especifica que essas construções podem, ou não, conter uma cópula nas posições especificadas, e que a posição dos elementos X, QUE e Y é fixa. Já o padrão mais abstrato das QU_{var} , cuja formalização ainda se encontra em processo de discussão no grupo de pesquisa, exhibe a especificação de chaves ($\{\}$), indicando que os elementos da construção

assumem posição variável, que é especificada apenas no nó mais concreto, localizado no nível inferior.

UMA AGENDA PARA AS CONSTRUÇÕES DE FOCO DO PORTUGUÊS

As construções de foco abordadas neste trabalho instigam os membros deste grupo há alguns anos. Como resultado de estudos realizados, seja individualmente, seja de forma coletiva, foi possível levantar um conjunto de questões e delinear esta agenda de pesquisas, a qual se mostra promissora.

Uma das questões levantadas refere-se ao problema da não sinonímia, já mencionado na seção 2. Tal postulado teórico, que combina motivações icônica e econômica (Haiman, 1985; Croft, 1993), estabelece que diferenças de forma implicam necessariamente diferenças de significado, seja no plano semântico, seja no plano pragmático, de adequação a gênero, registro ou modalidade, entre outros.

Como mencionado, trabalhos anteriores indicaram distinções entre subfamílias específicas – por exemplo, entre a subfamília das construções de foco com QU_{inv} e a das construções de foco com QU_{var} –, no que diz respeito ao estado de ativação dos referentes focalizados. A esse respeito, ainda que se observem preferências, os resultados de análises empíricas desenvolvidas precisam ser mais bem especificados, baseando-se em relevância estatística.

No que concerne às construções abarcadas por uma subfamília, mantém-se a questão sobre a sinonímia dessas construções. Em trabalhos anteriores, defendemos a posição de que as distinções entre as construções que pertencem à subfamília de foco QU_{inv} são gradientes (Braga; Leite de

Oliveira; Barbosa, 2013; Leite de Oliveira, 2019; Brito, 2021), o que se coloca como um desafio para a validação do princípio da não sinonímia.

Assim, seria interessante observar o fenômeno em uma perspectiva construcionista que considera a existência de aloconstruções (Capelle, 2006; Leite de Oliveira, 2019), ou seja, configurações sintáticas distintas que ocupam o mesmo domínio funcional, condicionadas pela combinação de fatores de natureza diversificada. Nesse contexto, defendemos que as manifestações específicas de uma estratégia, principalmente tomando a subfamília de construções com palavra QU_{inv} , poderiam ser consideradas como aloconstruções.

Igualmente pertinente é o estudo do desenvolvimento da construção ÉQUE. Na escrita, o morfema sinalizador de foco da construção ÉQUE confunde-se com a sequência É QUE, encontrada em outros tipos de construção, como mostra o exemplo (24), abaixo, de uma oração subordinada substantiva predicativa, na qual a sequência É QUE não funciona como um focalizador:

- (24) Quando se discute tecnologia, o senso comum **é que** ela é apenas um instrumento para atingirmos nossos objetivos (Gabeira, 2024).

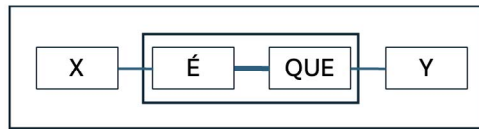
Isso se deve ao fato de tanto a estrutura “é que” de uma subordinada quanto o elemento ÉQUE, como marcador de foco, serem representados como uma sequência de dois elementos separados por um espaço gráfico. Trata-se da representação ortográfica adotada pela abordagem gramatical tradicional, conforme pode ser verificado em Kury (1990), que se refere ao morfema em pauta como palavra de classificação difícil⁸⁴, palavra de realce.

Embora tal representação ortográfica favoreça uma leitura de ÉQUE como uma sequência constituída por dois morfemas autônomos,

84 Conferir Simões (2020) para um tratamento exaustivo de ÉQUE sob a ótica da gramática tradicional.

as restrições referidas na seção anterior mostram que na construção ÉQUE inexiste fronteira de constituinte entre “É” e “QUE”. Pela nossa interpretação, ÉQUE constitui um *chunk*, vale dizer, um todo indivisível – que exibe maior integração sequencial, como indica a figura abaixo – que perdeu composicionalidade, funcionando, no ambiente em consideração, como morfema sinalizador de foco. Nesse sentido, comporta-se de forma semelhante à construção QUE, com a qual compartilha propriedades formais e pragmático-discursivas (Brito, 2021).

Figura 2 – Relação sequencial entre É e QUE na construção de foco ÉQUE



Fonte: Elaboração própria (2024).

Admitindo-se que uma das propriedades definidoras das construções clivadas é a expressão de uma proposição simples por meio de uma estrutura sentencial complexa⁸⁵, a qual poderia ser expressa por uma estrutura oracional simples correspondente⁸⁶, cabe perguntar se a construcionalização de ÉQUE em um morfema atômico, que focaliza um constituinte à esquerda, repercute sobre o estatuto sintático da construção maior em que se insere. Em outras palavras: a sentença na qual ocorre ÉQUE representa uma instância das construções clivadas ou constitui uma oração simples com um marcador de foco?

Em face do considerado, caberá a uma pesquisa diacrônica futura identificar os ambientes linguísticos que favoreceram a construcionalização de ÉQUE, bem como estabelecer as relações de herança entre a construção ÉQUE, as orações encaixadas subjetivas e predicativas e outras que

85 Constituída por uma oração matriz com verbo copular e uma oração (tipo) relativa.

86 Isto é, sem os morfemas sinalizadores de foco.

compartilham propriedades formais semelhantes. Cumpre lembrar que a hipótese de relação de herança entre clivadas, construções de cópula e construções relativas é proposta por Jespersen (1987) e está presente na definição de clivada oferecida por Lambrecht (2001).

A similaridade entre as construções clivada canônica e pseudoclivada extraposta (25), entre a construção ÉQUE e a pseudoclivada invertida (26), e, por fim, entre a construção QUE e a construção QUEM (27), no que diz respeito à disposição sintagmática dos constituintes, pode ser verificada nos exemplos abaixo:

- (25) 25a. **Foi** A MARIZA **que** comeu cuscuz. (clivada canônica)
25b. **Foi** A MARIZA **quem** comeu cuscuz. (pseudoclivada extraposta)
- (26) 26a. A MARIZA **éque** comeu cuscuz. (construção ÉQUE)
26b. A MARIZA **é quem** comeu cuscuz. (pseudoclivada invertida)
- (27) 27a. A MARIZA **que** comeu cuscuz. (construção QUE)
27b. A MARIZA **quem** comeu cuscuz. (construção QUEM)

Os seis exemplos acima compartilham o fato de X preceder Y, além da presença de uma palavra QU. No entanto, (25a) e (25b) apresentam um elemento focalizado encapsulado, enquanto, em (26a) e (26b), (27a) e (27b), os marcadores de foco ocorrem posteriormente ao elemento focalizado.

Apesar da semelhança formal entre os elementos dos três pares de construções, vale ressaltar que as pseudoclivadas são mais esquemáticas do que as construções correlatas com palavra QU_{inv}. A esse respeito, verifique-se o preenchimento do *slot* correspondente à palavra QU_{var} (o que, quem, onde, quando e como) e as flexões do verbo SER.

Mais recentemente, temos encontrado escassos dados da estrutura que denominamos construção QUEM (X QUEM Y). Essas são

particularmente instigantes por subverterem os critérios de categorização adotados na especificação das QU_{inv} e das QU_{var} , o que suscita dúvidas quanto à sua posição na rede. Como se verifica em (27a) e (27b), formalmente a construção QUEM mais se assemelha à construção QUE, por dispensar a palavra SER; ao tempo que se aproxima, com seu marcador de foco sensível ao traço de animacidade, de pseudoclivadas que focalizam constituintes à esquerda da palavra QU variável.

A nosso ver, motivações diversas confluem e propiciam a emergência das chamadas estratégias pseudoclivadas. A par da herança das orações complexas com oração encaixada relativa sem cabeça e da própria pseudoclivada canônica, acreditamos que o emissor recorre a um *template* de alta frequência, como é o caso da clivada canônica e da construção ÉQUE, e modifica o traço da palavra QU_{inv} . O emissor faz um julgamento equivocado do grau de registro de uma clivada e a “hipercorrigue”, emitindo uma pseudoclivada, ou falsa clivada, em seu lugar. Esse processo cria uma espécie de *mapping* entre as duas instâncias sintáticas, atribuindo à pseudoclivada o valor de foco original da construção clivada, ainda que preservando as características esquemáticas das pseudoclivadas.

Em face dessa complexidade, caberá também a futuras pesquisas pancrônicas considerar a realidade psicológica das construções em pauta, as motivações e heranças que favoreceram e ainda favorecem a emergência dessas variadas construções de foco, a existência da construção QUEM como um nó esquemático na rede, bem como sua filiação a uma subfamília específica.

É possível propor um esquema que dê conta das três subfamílias de construções de foco (QU_{inv} / QU_{var} e Foco Ser), assegurando realidade psicológica? Em outras palavras, é possível propor uma construção esquemática que reúna propriedades de todas essas construções e reflita o conhecimento subjacente dos falantes do português? A resposta a essas questões implica a realização de estudos que congreguem o

arcabouço teórico da GC e da Sociolinguística Variacionista, e em que sejam considerados fatores como modalidade, registro, gênero, variação regional, escolaridade etc., relacionados ao uso das construções de foco sob análise.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Examinamos neste capítulo, sob uma perspectiva construcionista baseada no uso, duas subfamílias de construções de foco do português brasileiro, por nós denominadas construções QU_{inv} e construções QU_{var} , situando entre elas a construção Foco Ser. Realizamos uma análise descritiva e discutimos questões relacionadas à variação e à não sinonímia, dada a alternância no uso dessas construções, já apontada em trabalhos anteriores. Nosso objetivo foi propor uma representação em rede para as construções analisadas e compor uma agenda para pesquisas futuras.

Como se verifica pela leitura do capítulo, as construções de foco oferecem um campo fértil para investigações, um terreno não totalmente explorado, e impõem muitas questões a serem superadas. O que muito tem nos instigado enquanto pesquisadores. Além de contribuir com estudos de viés construcionista, esperamos que este texto possa subsidiar pesquisas sobre o tema proposto, bem como incentivar tantas outras que incorporem questões suscitadas em nossa agenda.

REFERÊNCIAS

BARLOW, M.; KEMMER, S. **Usage-based models of language**. Stanford: Csl, 2000.

BECKNER, C. *et al.* Language is a complex adaptive system: position paper. **Language Learning**, v. 59, n. 1, p. 1-26, dez. 2009. Disponível em: <https://www.unm.edu/~jbybee/downloads/BecknerEtAl2009ComplexAdaptiveSystem.pdf>. Acesso em: 4 out. 2024.

BRAGA, M. L.; BARBOSA, E. M. Construções clivadas no português do Brasil sob uma abordagem funcionalista. **Matraga**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 24, p. 173-196, 2009. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/matraga/article/view/27802>. Acesso em: 24 out. 2024.

BRAGA, M. L.; LEITE DE OLIVEIRA, D.; BARBOSA, E. M. Gradiência e variação nas construções de foco no português brasileiro. **Caderno de Letras da UFF**, Niterói, v. 23, n. 47, p. 29-46, 2013. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/cadernosdeletras/article/view/43656>. Acesso em: 25 maio 2024.

BRITO, D. da S. S. **Construções de foco com palavra QU invariável**: uma abordagem construcionista baseada no uso. 2021. 243 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

BYBEE, J. From usage to grammar: the mind's response to repetition. **Language**, v. 82, n. 4, p. 711-733, abr. 2006. Disponível em: <https://www.unm.edu/~jbybee/downloads/Bybee2006FromUsage.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2024.

BYBEE, J. **Language, usage and cognition**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

CAPPELLE, B. Particle placement and the case for “allostructions”. **Constructions**, v. 7, n. 1, n.p., jul. 2006. Disponível em: <https://hal.science/hal-01495786/document>. Acesso em: 9 jun. 2024.

CAPPELLE, B. Can we factor out free choice? *In*: DUFTER, A.; FLEISCHER, J.; SEILER, G. (org.). **Describing and modeling variation in grammar**. Berlin; New York: Mouton de Gruyter, 2009. p. 183-199.

CHAFE, W. L. Cognitive constraints on information flow. coherence and grounding in discourse. *In*: TOMLIN, R. (ed.). **Coherence and grounding in discourse**. Amsterdam: John Benjamins, 1987. p. 21-51.

CHAFE, W. L. **Discourse, consciousness, and time**. Chicago: Chicago University Press, 1994.

CROFT, W. **Typology and universals**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

CROFT, W. The role of domains in the interpretation of metaphors and metonymies. **Cognitive Linguistics**, Cambridge, v. 4, n. 4, p. 335-370, 1993.

CROFT, W. **Radical construction grammar**: syntactic theory in typological perspective. Oxford: Oxford University Press, 2001.

CUNHA VIEIRA, A. F.; LEITE DE OLIVEIRA, D.; HORA, K. F.; OLIVEIRA, S. S.; MASSON, S. P. Complexidade cognitiva em construções de foco do PB: um experimento de priming. **ReVEL**, n. 10, p. 265-281, 2015. Edição especial.

DECAT, M. B. N. **Estruturas desgarradas em língua portuguesa**. Campinas: Pontes, 2011.

DIESSEL, H. **The language network**: how language structure is shaped by language use. Cambridge: Cambridge University Press, 2019.

FILLMORE, C. Frame semantics. In: THE LINGUISTIC SOCIETY OF KOREA (ed.). **Linguistics in the morning calm**: selected papers from SICOL-1981. Seoul: Hanshin Publishing Company, 1982. p. 111-137.

GABEIRA, F. A máquina mortal da IA em Gaza. **O Globo**, Rio de Janeiro, 6 maio 2024. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/opiniao/fernando-gabeira/coluna/2024/04/inteligencia-artificial-a-maquina-mortal-em-gaza.ghtml>. Acesso em: 01 set. 2024.

GIVÓN, T. **Functionalism and grammar**. Amsterdam: John Benjamins, 1995.

GOLDBERG, A. **A construction grammar approach to argument structure**. Chicago: The University of Chicago Press, 1995.

HAIMAN, J. **Natural syntax**. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Cohesion in english**. London: Longman, 1976. (English Language Series).

ILARI, R. Sobre advérbios focalizadores. *In*: ILARI, R. **Gramática do português falado**. Campinas: Editora Unicamp; Fapesp, 1992. v. 2, p. 193-212.

KURY, A. G. **Novas lições de análise sintática**. São Paulo: Ática, 1990.

LABOV, W. **Sociolinguistic patterns**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

LAMBRECHT, K. Information structure and sentence form: a theory of topic, focus, and the mental representation of discourse referents. *In*: LAMBRECHT, K. (ed.). **Cambridge studies in Linguistics 71**. Cambridge: Cambridge University Press, 1994. p. 567-582.

LAMBRECHT, K. When subjects behave like objects: an analysis of the merging of S and O in sentence focus constructions across languages. **Studies in Language**, v. 24, n. 3, p. 611-682, 2000. Disponível em: <https://sci-hub.st/10.1075/sl.24.3.06lam>. Acesso em: 4 out. 2024.

LAMBRECHT, K. A framework for the analysis of cleft constructions. **Linguistics**, v. 39, n. 3, p. 463-516, 2001. Disponível em: <https://kcr.digitalwords.net/media/txt/lambrecht.k:2001:cleft.pdf>. Acesso em: 4 out. 2024.

LEITE DE OLIVEIRA, D. O tratamento da variação em gramática de construções baseada no uso: a propósito das construções clivadas em português brasileiro. **Diadorim**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 2, p. 62-82, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/diadorim/article/view/26348>. Acesso em: 19 set. 2024.

PIERREHUMBERT, J. Exemplar dynamics: word frequency, lenition and contrast. *In*: BYBEE, J.; HOPPER, P. (ed.). **Frequency effects and the emergence of linguistic structure**. Amsterdam: John Benjamins, 2001. p. 137-157.

PRINCE, E. Towards a taxonomy of given-new information. *In*: COLE, P. (ed.). **Radical Pragmatics**. New York: Academic Press, 1981. p. 281-297.

SCHMID, H. J. Understanding the process of entrenchment. *In*: SCHMID, H.-J. (ed.). **The dynamics of the linguistic system: usage, conventionalization, and entrenchment**. Oxford: Oxford University Press, 2020. p. 205-234.

SIMÕES, M. M. **Construções de foco [SER X QUE Y], [X SER QUE Y] e [X QUE Y] no português brasileiro escrito: uma análise baseada no uso**. 2020.

137 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Departamento de Linguística e Filologia da Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://ppglinguistica.letras.ufrj.br/document/construcoes-de-foco-ser-x-que-y-x-ser-que-y-e-x-que-y-no-portugues-brasileiro-escrito-uma-analise-baseada-no-uso/>. Acesso em: 30 ago. 2024.

ÍNDICE REMISSIVO

A

alfabetização 13, 14, 16, 17, 19, 39, 41, 43, 79, 80, 81, 89, 92, 93, 97, 108, 126, 135, 152, 158, 160, 161, 162, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 176, 177, 178, 180, 181, 184, 186, 203, 205, 207, 216, 220, 222, 224, 227, 244

analfabeto 39, 40, 41, 42, 43, 76, 79, 80, 89, 95, 136, 137, 157, 158, 159, 161, 162, 163, 164, 171, 172, 173, 174, 176, 179, 180, 181, 186, 203, 246

B

BNCC 83, 140, 146, 260, 264, 265, 266, 268

C

cidadania 12, 13, 14, 15, 16, 40, 43, 82, 89, 165, 184, 203, 294, 297, 308, 332

competência 49, 55, 59, 83, 87, 220, 233, 243, 404

condições de produção 84, 86, 95, 96, 98, 99, 122, 145, 147, 149, 150, 205, 234, 239, 242, 266, 273

conhecimento 12, 15, 16, 32, 39, 45, 48, 55, 77, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 88, 93, 105, 110, 114, 116, 118, 119, 124, 126, 130, 131, 134, 135, 140, 151, 161, 164, 170, 172, 175, 176, 180, 181, 182, 183, 193, 202, 205, 211, 227, 230, 232, 233, 236, 242, 243, 266, 280, 299, 304, 306, 307, 309, 311, 312, 341, 362, 363, 380, 403

contradição 55, 78, 88, 96, 120, 139, 142, 164, 177, 189, 242, 263, 274, 323

contradições 77, 80, 81, 96, 98, 122, 136, 144, 164, 169, 171, 174, 175, 176, 177, 178, 240, 271, 297, 298, 324

D

dicionários 40, 56, 86, 123, 162, 164, 166, 167, 170, 173, 175, 180, 181, 182, 187, 191, 196, 235, 399

E

educação 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 32, 33, 60, 82, 83, 96, 99, 102, 104, 107, 113, 114, 116, 119, 121, 127, 128, 150, 152, 169, 170, 176, 177, 178, 179, 180, 184, 211, 212, 215, 217, 220, 223, 226, 227, 261, 265, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 282, 285, 286, 288, 289, 290, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 314, 391, 397, 398

ensino 15, 16, 17, 18, 32, 34, 39, 49, 55, 56, 59, 76, 77, 78, 80, 81, 84, 86, 87, 88, 89, 94, 97, 101, 111, 112, 113, 115, 116, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 126, 127, 135, 136, 137, 139, 140, 141, 142, 143, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 156, 157, 159, 166, 170, 172, 179, 181, 205, 206, 207, 212, 217, 220, 228, 230, 232, 233, 234, 238, 241, 242, 243, 246, 247, 258, 259, 261, 264, 267, 273, 274, 286, 287, 293, 305, 325, 332, 398, 400, 404

equivoca 82, 143, 298

equivocidade 165, 252, 262

equivoco 85, 107, 142, 145, 192, 194, 200,
308, 309, 310, 347

escola 39, 41, 78, 81, 83, 84, 85, 87, 88, 92,
94, 96, 101, 110, 112, 113, 115, 116,
117, 118, 119, 120, 121, 122, 124,
126, 128, 131, 136, 139, 140, 141,
143, 145, 146, 147, 149, 150, 160,
161, 166, 167, 169, 175, 177, 178,
179, 180, 181, 182, 205, 206, 207,
211, 212, 213, 215, 216, 217, 218,
219, 220, 221, 234, 243, 246, 249,
258, 259, 264, 268, 272, 285, 287,
288, 291, 293, 294, 295, 296, 297,
298, 391, 393, 397

escrita 18, 34, 46, 50, 53, 55, 56, 68, 77, 79,
80, 81, 84, 91, 92, 94, 97, 99, 105,
109, 113, 120, 123, 126, 127, 135,
136, 151, 157, 158, 159, 160, 161,
162, 163, 164, 169, 172, 175, 176,
177, 178, 180, 182, 185, 201, 204,
205, 206, 208, 220, 227, 228, 229,
232, 233, 234, 235, 236, 237, 238,
239, 243, 253, 260, 261, 271, 279,
280, 284, 292, 301, 311, 362, 363,
365, 377, 393, 402

Estado 12, 13, 77, 79, 80, 81, 82, 84, 86, 88,
101, 104, 111, 116, 117, 127, 137,
143, 147, 149, 162, 170, 172, 181,
189, 210, 226, 228, 229, 230, 244,
259, 260, 261, 263, 269, 271, 291,
292, 294, 298, 299, 308, 315, 390,
396, 397, 398

F

formação discursiva branca 78

formação ideológica da comunicação 83

formação social 76, 94, 103, 121, 238, 275,
286, 291

formações discursivas 78, 110, 116, 148, 149,
177, 181, 190, 279, 292

funcionalista 83, 358, 361, 382

G

gramáticas 86, 123, 164, 166, 234, 254, 257

gramatização 85, 87, 89, 125, 144, 157, 165,
182, 201, 228, 242, 243, 255, 256,
258, 259, 264

H

História das Ideias Linguísticas 39, 40, 45, 48,
49, 75, 76, 77, 89, 110, 114, 134, 135,
136, 137, 151, 157, 166, 185, 187,
201, 226, 245, 247, 248, 258, 265,
390, 392, 394, 396, 398, 400, 402,
403, 404

I

identificação do sujeito 40, 43, 76, 87, 89, 103,
157, 161, 164, 165, 184, 203

institucionalização 76, 85, 88, 113, 116, 121,
178, 260, 268, 390, 394

institucionalização da língua portuguesa no
Brasil 88

instrumentos de ensino 120, 121, 141

instrumentos linguísticos 84, 120, 123, 137,
187, 190, 196, 200, 227, 238, 258, 266

L

leitura 18, 27, 31, 34, 55, 79, 84, 90, 93, 94,
103, 105, 114, 117, 124, 125, 126,
127, 129, 130, 131, 134, 136, 151,
153, 157, 158, 159, 160, 161, 162,
166, 168, 172, 175, 176, 178, 180,
183, 187, 202, 207, 220, 223, 228,
231, 243, 245, 268, 269, 284, 286,

287, 288, 289, 290, 292, 293, 301,
313, 342, 352, 354, 355, 368, 377,
381, 393

letra 81, 91, 92, 100, 249, 250, 317

lexicografia discursiva 76, 80

língua 18, 39, 40, 41, 49, 55, 56, 59, 75, 76,
77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86,
87, 88, 89, 90, 94, 95, 97, 99, 104,
108, 111, 112, 113, 114, 116, 119,
120, 121, 122, 123, 127, 134, 135,
136, 137, 139, 140, 141, 143, 144,
145, 146, 147, 148, 149, 150, 157,
158, 159, 165, 166, 167, 168, 169,
170, 171, 173, 180, 181, 182, 183,
187, 188, 189, 190, 194, 201, 202,
205, 208, 211, 220, 222, 225, 226,
227, 228, 229, 230, 231, 232, 233,
234, 235, 236, 237, 238, 239, 240,
241, 242, 243, 244, 245, 246, 247,
248, 250, 251, 252, 253, 254, 255,
256, 257, 258, 259, 260, 261, 262,
263, 264, 265, 266, 267, 268, 269,
270, 271, 272, 284, 291, 292, 293,
295, 301, 335, 341, 354, 355, 356,
357, 361, 362, 363, 383, 390, 392,
393, 394, 397

língua escolar 77, 84, 85, 87, 258, 260, 263,
268, 269, 390, 394

língua estrangeira escrita 80

língua materna 77, 80, 84, 85, 258, 259, 260,
261, 262

língua nacional 59, 77, 81, 85, 87, 88, 89, 114,
120, 127, 140, 166, 205, 220, 226,
227, 228, 234, 235, 244, 246, 248,
253, 258, 259, 260, 261, 262, 265,
266, 268, 269, 272

língua oficial 84, 143, 144, 146, 147, 258, 259,
261

língua portuguesa 18, 40, 41, 55, 75, 76, 77,
84, 85, 86, 87, 88, 111, 112, 113, 114,

120, 121, 123, 127, 135, 136, 137,
140, 144, 145, 146, 147, 149, 150,
157, 158, 167, 169, 170, 182, 183,
201, 202, 228, 231, 232, 234, 236,
238, 239, 242, 243, 246, 247, 248,
253, 255, 258, 259, 260, 261, 262,
263, 268, 269, 293, 383

M

memória discursiva 80, 81, 118, 166, 174,
181, 215, 290, 337

O

oralidade 56, 81, 177

P

PCNs 82, 83, 111, 227, 260

política colonial 80

política de ensino 139, 140

política pública 115, 117, 119, 139

políticas de língua 81, 90, 99, 108, 269

pragmática 83, 236, 359, 365, 370

processos de identificação do sujeito 87

processos de institucionalização 85, 268

R

respeito à diferença 82

S

sociedade 12, 13, 16, 17, 39, 51, 60, 77, 86,
87, 94, 95, 96, 99, 101, 110, 112, 113,
114, 116, 118, 122, 127, 131, 132,
134, 140, 141, 144, 145, 149, 150,
158, 159, 160, 163, 164, 165, 169,
175, 176, 181, 182, 186, 217, 226,
232, 244, 246, 269, 271, 278, 281,

- 288, 289, 293, 295, 299, 305, 306,
307, 308, 309, 311, 327, 328, 330,
332, 334, 351
- sujeito 11, 15, 18, 19, 39, 40, 41, 42, 43, 46,
50, 55, 56, 76, 77, 78, 79, 81, 84, 86,
87, 88, 89, 90, 91, 93, 94, 95, 97, 98,
99, 100, 101, 102, 103, 104, 108, 114,
119, 124, 126, 127, 130, 131, 132,
134, 135, 136, 138, 139, 140, 141,
142, 143, 144, 145, 146, 147, 149,
152, 153, 157, 158, 160, 161, 162,
163, 164, 165, 167, 168, 169, 171,
172, 173, 174, 175, 177, 178, 179,
180, 182, 184, 186, 187, 188, 189,
192, 201, 202, 203, 205, 206, 207,
215, 224, 227, 229, 230, 231, 233,
234, 236, 237, 238, 239, 240, 242,
243, 244, 245, 246, 259, 263, 269,
271, 276, 277, 279, 290, 291, 293,
294, 295, 298, 301, 306, 307, 308,
340, 392
- sujeitos da escolarização 115, 122, 135
- T**
- tecnologia linguística 80
- tecnologias de escrita 120, 123
- U**
- utilitarista 240

SOBRE AS ORGANIZADORAS E OS AUTORES

SOBRE AS ORGANIZADORAS

CLAUDIA CASTELLANOS PFEIFFER

É pesquisadora no Laboratórios de Estudos Urbanos (Labeurb/Nudecri/Unicamp). Formada em Linguística no Instituto de Estudos da Linguagem (IEL/Unicamp), fez seu mestrado e doutorado no Programa de Pós-Graduação em Linguística, do mesmo Instituto, nas áreas da Análise de Discurso e História das Ideias Linguísticas. É docente credenciada, como professor pleno, na área da História das Ideias Linguísticas do Programa de Pós-Graduação em Linguística no IEL/Unicamp. Suas pesquisas se dão na interface dessas duas áreas junto à do Saber Urbano e Linguagem, trabalhando com Políticas Públicas de Ensino, de Saúde e de Mudanças Climáticas, com a institucionalização da Língua Portuguesa como língua escolar no Brasil e com Divulgação Científica.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0331-9626>

E-mail: claupfe@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5874189610971770>

FABIOLA GOMIDE BAQUERO CARVALHO

Graduada em Psicologia. Possui especialização em Psicopedagogia e Educação para os Direitos Humanos. Mestre em Psicologia pela Universidade Católica de Brasília. Doutora em Inovação e Equidade em Educação pela Universidade de Cantábria - Espanha. Trabalhou na Universidade Católica de Brasília, entre 2001 e 2015, onde atuou como docente em dedicação exclusiva nos cursos de Pedagogia e Psicologia, além de exercer a função de diretora nos programas de extensão e ação social da instituição. Atualmente, é servidora pública da Secretaria de Estado e Educação do DF e ocupa a coordenação geral do núcleo de formação

continuada, modalidade de Educação Básica-NMEB, da unidade escola de formação continuada para os profissionais da educação do DF, UniEAPE.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6024-634X>

E-mail: fabibaq@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2257890900932170P>

MARISTELA CURY SARIAN

Graduada em Letras – Tradutor pela Unesp/São José do Rio Preto. Mestra em Estudos Linguísticos pela mesma Universidade. Doutora em Linguística pela Unicamp. Professora da Faculdade de Educação e Linguagem da Unemat/Cáceres. Foi vice-coordenadora (2013-2018) e coordenadora do ProfLetras Unemat Cáceres (2019–2021), onde atua como professora do corpo permanente. Compõe a coordenação da linha 1 - História das Ideias Linguísticas - do GTAD/ANPOLL, com Claudia Pfeiffer e Ana Cláudia Fernandes Ferreira, desde 2018. Ocupa a função de Assessora de Gestão da Editora e das Bibliotecas na Editora Unemat (2023–2026).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3659-5435>

E-mail: maristelasarian@unemat.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1586873682372220>

SOBRE OS AUTORES

AMANDA E. SCHERER

Professora Titular de Linguística do Departamento de Letras Clássicas e Linguística da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Pesquisadora do Laboratório Corpus (UFSM) e professora do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFSM. Possui doutorado em Linguística, Semiótica e Comunicação pela Université de Franche-Comté e pós-doutorado pela Université de Rennes 2, França. Tem experiência na área de Linguística com ênfase em Análise de Discurso e História das Ideias Linguísticas trabalhando com o tema: sujeito, língua e memória. Atualmente, é Coordenadora Geral do Espaço Multidisciplinar de Pesquisa e Extensão da UFSM - Silveira Martins.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7183-805X>

E-mail: amanda.scherer@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0683532681929143>

ANA CLÁUDIA FERNANDES FERREIRA

É graduada (1999 a 2002), mestre (2003 a 2005) e doutora (2005 a 2009) em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas - Unicamp. É docente do Departamento de Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem - IEL da Unicamp na área de História das Ideias Linguísticas desde 2016. No período de 2023 a 2026, exerce o cargo de Coordenadora Associada do Curso de Linguística do IEL/Unicamp. É assessora *ad hoc* da FAPESP desde 2018 e coordena, com Claudia Pfeiffer e Maristela Sarian, desde 2018, a linha de História das Ideias Linguísticas do GT de Análise de Discurso da Anpoll. Coordenou, com Carolina Fedatto, de 2018 a 2022, o Grupo de Pesquisa do CNPq O Cotidiano na História das Ideias Linguísticas e atualmente coordena o grupo com Juciele Dias. Suas pesquisas mais recentes se voltam para a construção cotidiana dos saberes linguísticos em sua relação com a constituição de políticas linguísticas ordinárias.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1411-6878>

E-mail: anacla99@unicamp.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2072681786266883>

ANA MARIA DI RENZO

Possui graduação em Letras pela Universidade Paranaense (1985), mestrado em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (2000), doutorado em Linguística na Universidade Estadual de Campinas (2005), com a participação no doutorado sanduíche em Lyon-França na École Normale Supérieure Lettres Sciences Humaines (2003). Na docência superior, atua na área de Linguística, Aquisição da Linguagem e Análise de Discurso, como docente colaboradora dos Programas Pós-graduação em Linguística e ProfLetras Unemat Cáceres. Na pesquisa acadêmica, atua nos seguintes temas: língua-história-escola, argumentação-escrita-interpretação, estado-língua-texto-leitura-gramática. Possui experiência na organização político-pedagógica de instituições de Ensino Superior no que diz respeito à organização curricular, avaliação institucional, autorização e reconhecimento de cursos, bem como credenciamento de IES. Desde 2019, exerce a função de conselheira do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso-CEE/MT. Atualmente, é Diretora Acadêmica da União das Faculdades Católicas de Mato Grosso-UNIFACC e Assessora do ICET-Instituto Católico de Ensino Técnico Profissionalizante.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1906-1092>

E-mail: arenzo@unemat.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8767491819871914>

ANDRÉ FELIPE CUNHA VIEIRA

Professor acadêmico de Hebraico Bíblico e Estudos Judaicos do Israel, Institute of Biblical Studies, conveniado da Universidade Hebraica de Jerusalém. Pesquisador do Programa de Estudos sobre o Uso da Língua (PEUL-UFRJ). Doutor em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Rio de Janeiro em parceria com a Universidade de Santiago de Compostela.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3105-3466>

E-mail: ariel.narhman@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8115868270073882>

ANDRÉIA DA SILVA DALTOÉ

Professora do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem – PPGCL da Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL) e pesquisadora do Instituto Ânima. Doutora em Letras (2011) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Líder do Grupo de Pesquisa Relações de Poder, Esquecimento e Memória (GREPEM- CNPq/UNISUL) e do Coletivo Pró-Educação (Tubarão/SC). Integrante do Grupo de Estudos Pecheutianos (GEP-CNPq/Unipampa) e do Coletivo Testemunho e Ação da Sig Intervenções Psicanalíticas de Porto Alegre/RS.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8370-6441>

E-mail: andreiadaltoe@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0194694827223940>

CLAUDIA CASTELLANOS PFEIFFER

É pesquisadora no Laboratórios de Estudos Urbanos (Labeurb/Nudecri/Unicamp). Formada em Linguística no Instituto de Estudos da Linguagem (IEL/Unicamp), fez seu mestrado e doutorado no Programa de Pós-Graduação em Linguística, do mesmo Instituto, nas áreas da Análise de Discurso e História das Ideias Linguísticas. É docente credenciada, como professor pleno, na área da História das Ideias Linguísticas do Programa de Pós-Graduação em Linguística no IEL/Unicamp. Suas pesquisas se dão na interface dessas duas áreas junto à do Saber Urbano e Linguagem, trabalhando com Políticas Públicas de Ensino, de Saúde e de Mudanças Climáticas, com a institucionalização da Língua Portuguesa como língua escolar no Brasil e com Divulgação Científica.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0331-9626>

E-mail: claupfe@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5874189610971770>

DANILO DA SILVA SANTOS BRITO

Professor do Centro Multidisciplinar da Universidade Federal do Oeste da Bahia. Coordenador do Projeto Português Rural do Além São Francisco (PRAS-UFOB). Membro do Grupo de Estudos em Linguística Histórica e Sociofuncionalismo (JANUS-UESB).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5129-9538>

E-mail: danilo.silva@ufob.edu.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0712770004374817>

DIEGO LEITE DE OLIVEIRA

Professor do Departamento de Letras Orientais e Eslavas e do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Membro do Programa de Estudos sobre o Uso da Língua (PEUL-UFRJ). Membro do Núcleo de Estudos em Eslavística (SLAV-UFRJ). Membro do Laboratório de Estudos em Inteligência Cultural (South Federal University - Rússia). Editor da Revista SLOVO - UFRJ.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0601-4131>

E-mail: diegooliveira@letras.ufrj.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2272404251695784>

EDUARDO GUIMARÃES

Possui graduação em Letras pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras Santo Tomás de Aquino de Uberaba (1969), mestrado (1976) e doutorado (1979) em Letras pela Universidade de São Paulo. É professor titular da Universidade Estadual de Campinas; é professor visitante da Unemat; foi professor visitante na Universidade de Paris III e da Universidade de Buenos Aires; foi Diretor da Editora da Unicamp. Atua e desenvolve pesquisas nas áreas de Semântica da Enunciação, História das Ideias Linguísticas e Saber Urbano e Linguagem. Em Semântica dedica-se ao estudo da designação e dos nomes, com atenção particular para os nomes próprios, ao estudo da argumentação e à caracterização do espaço de enunciação. Em História das Ideias Linguísticas tem trabalhado com a história dos estudos do Português, com a análise de noções e conceitos como civilização, empréstimo e história, com a política de línguas e com a análise histórica do estruturalismo. Dedicar-se, também, a pensar a análise de textos a

partir da Semântica. É autor de grande número de artigos em periódicos brasileiros e estrangeiros e publicou livros como *Texto e argumentação*; *Os limites do sentido*; *História e sentido na linguagem* (org.); *Semântica do acontecimento*; *História da Semântica: sujeito, sentido e gramática no Brasil*; *Análise de texto*; *Semântica: enunciação e sentido*; *Un dialogue Atlantique* (co-org.); *History of linguistics* (2002) e *Selected papers from the Ninth International Conference on the History of the Language Sciences* (co-org). É membro de conselho editorial de vários periódicos especializados da área de Linguística. Foi Presidente e Tesoureiro da ANPOLL e membro do Conselho da ABRALIN.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7066-2814>.

E-mail: eduardo.gui@uol.com.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8015275228271541>

ENI PUCCINELLI ORLANDI

Graduada em Letras pela Universidade Estadual Paulista (Unesp). Mestra em Linguística pela Universidade de São Paulo (USP). Doutora em Linguística pela USP e pela Universidade de Paris/Vincennes, com pós-doutoramento em Letras pela Université Paris Diderot. Foi professora da USP (1967–1979), da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1970–1974), da Universidade Estadual de Campinas (1979–2002) e da Universidade do Vale do Sapucaí (2002–2018). Atualmente é pesquisadora do Laboratório de Estudos Urbanos, professora colaboradora da Unicamp e professora visitante da Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat), atuando no Programa de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) e no Programa de Pós-Graduação em Linguística. Desenvolve pesquisas em Teoria e Análise de Discurso, História das Ideias Linguísticas e Jornalismo Científico. É pesquisadora 1A do CNPQ. Publicou inúmeros artigos e livros no Brasil e no exterior. Seu livro *As formas do silêncio*, vencedor do Prêmio Jabuti em Ciências Humanas, foi traduzido para o francês, o italiano e o espanhol e seu livro *Terra à vista* foi traduzido para o francês.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8254-5212>

E-mail: enip@uol.com.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3674250332927722>

ERICK DE QUEIROZ BRITTES

Graduando em Letras - Licenciatura em Língua Portuguesa e Literatura da Língua Portuguesa da Universidade Federal de Santa Maria. Faz parte de projetos de pesquisa e extensão no Centro de Documentação e Memória, em Silveira Martins - RS, vinculado à Universidade Federal de Santa Maria. Atualmente, é bolsista de Iniciação Científica junto ao projeto Linguística e língua no Sul em fundos documentais (registro no GAP/CAL/UFSM sob o n. 062300).

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-5956-0231>

E-mail: erick.brittes@acad.ufsm.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1027919168790347>

FABIOLA GOMIDE BAQUERO CARVALHO

Graduada em Psicologia. Possui especialização em Psicopedagogia e Educação para os Direitos Humanos. Mestra em Psicologia pela Universidade Católica de Brasília. Doutora em Inovação e Equidade em Educação pela Universidade de Cantábria - Espanha. Trabalhou na Universidade Católica de Brasília, entre 2001 e 2015, onde atuou como docente em dedicação exclusiva nos cursos de Pedagogia e Psicologia, além de exercer a função de diretora nos programas de extensão e ação social da instituição. Atualmente, é servidora pública da Secretaria de Estado e Educação do DF e ocupa a coordenação geral do núcleo de formação continuada, modalidade de Educação Básica-NMEB, da unidade escola de formação continuada para os profissionais da educação do DF, UniEAPE.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6024-634X>

E-mail: fabibaq@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2257890900932170>

HENRIQUE CÉSAR DA SILVA

Licenciado em Física pela Unicamp (1992), tendo concluído o mestrado (1997) e o doutorado (2002) em Educação também pela Unicamp. Durante vários anos, fui professor de Física no Ensino Médio em escolas públicas e particulares. Também fui professor e assessor pedagógico do curso de Licenciatura em Física da Universidade Católica de Brasília (2002-2006). Atuei no Programa de Pós-Graduação em Ensino e História de Ciências da Terra do Instituto de Geociências da Unicamp de 2006 a 2011. Fui editor-chefe da revista Ciência & Ensino (ISSN

1980-8631). Atualmente sou professor no Centro de Ciências da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica da UFSC. Fui coordenador geral do Curso de Especialização em Educação na Cultura Digital (MEC/UFSC). Desenvolvo pesquisas no âmbito da Educação em Ciências e Ensino de Física, envolvendo relações entre linguagem, discurso, texto, história cultural da ciência e epistemologia. Coordeno o Grupo FLUXO - Circulação e textualização da ciência e educação científica (CNPq).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2129-1460>

E-mail: henriquecsilva@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1723907000664724>

JOELMA APARECIDA BRESSANIN

Doutora em Linguística pela Unicamp. Mestre em Estudos de Linguagem pela UFMT e graduada em Letras-Português pela Unemat/Cáceres. Docente da graduação em Letras e pós-graduação em Linguística da Unemat/Cáceres. Pesquisadora do Centro de Estudos e Pesquisas em Linguagem - CEPGL/PPGL/Unemat. Coordena o Grupo de pesquisa GEPELCO, vinculado ao CNPq e ao projeto de pesquisa Gestão do social no/pelo Estado: os sentidos de (des) igualdade social em discursividades contemporâneas (FAPEMAT/Unemat). Atua na área de Análise de Discurso e História das Ideias Linguísticas, com ênfase nas políticas públicas de ensino.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5684-4961>

E-mail: bressanin.joelma@unemat.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8459716556498892>

JOSÉ HORTA NUNES

É graduado em Letras (Licenciatura) pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1987), tem mestrado em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (1992), DEA de Linguistique Théorique et Formelle na Université Paris 7 (1992-1993), doutorado em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (1996) e pós-doutorado na École Normale Supérieure de Lyon/França (2004). Atualmente é pesquisador no Laboratório de Estudos Urbanos do Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade da Unicamp. Atua na Área de Linguística, com ênfase em Análise de Discurso e História das Ideias Linguísticas. Principais

temas: Estudos históricos e discursivos de dicionários, Estudos do léxico urbano e Lexicografia discursiva.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2932-6923>

E-mail: johnunes@unicamp.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1024565396827015>

JOSÉ RICARDO MENACHO

Doutor em Linguística pela Unemat. Professor do curso de Direito e do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Unemat. Graduado em Direito pela Unemat/Cáceres. Mestre em Direitos Humanos e Democracia pela UFPR. É pesquisador do Grupo de Estudos Políticas de Ensino de Línguas no Centro-Oeste (GEPELCO). Atualmente atua como assessor de Gestão de Formação da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (AGF/PROEG). Tem interesse nos seguintes temas: Análise de Discurso; Ensino; Direitos Humanos.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5476-9796>

E-mail: menacho@unemat.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8178187821427196>

LÍVILA PEREIRA MACIEL

É mestre em Teoria da Literatura pela Universidade de Brasília – UnB (1991). Possui graduação em Letras (Licenciatura em Língua Portuguesa e respectiva Literatura) pela Universidade de Brasília – UnB (1986). Tem especialização em Ontologia da Linguagem pela Universidade Católica de Brasília – UCB (2001). É fundadora e diretora do Instituto Conciar: Literatura, Leitura e Interpretação. Temas de trabalho: Fenomenologia e Hermenêutica da Literatura, Romance, Machado de Assis, Guimarães Rosa, Manoel de Barros, Literatura e Sagrado, Literatura Infanto-Juvenil, Literatura e Leitor, Formação de Professores.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-0525-4649>

E-mail: livilamaciel@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6716978507335252>

LUIZ FRANCISCO DIAS

Professor Titular da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e pesquisador bolsista do CNPq. Possui doutorado em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e pós-doutorado pela Universidad de Buenos Aires, Argentina. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Semântica, atuando principalmente nos seguintes temas: relação semântica e sintaxe; enunciação e gramática; ensino do português e História das Ideias Linguísticas. É autor dos livros *Os sentidos do idioma nacional* e *Enunciação e relações linguísticas*. É fundador e coordenador do Núcleo de Estudos da Enunciação (ENUNCIAR). Também fundou e coordenou o Grupo de Trabalho (GT) Semântica e Estudos Enunciativos da ANPOLL. Exerceu o cargo de Secretário Executivo da Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN) e foi membro titular do Conselho Editorial da Editora da Unicamp.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0819-4797>

E-mail: ldias@ufmg.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4264522545656657>

MARIA LUIZA BRAGA

Professora Emérita do Departamento de Linguística e Filologia Romana da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Pesquisadora do Programa de Estudos sobre o Uso da Língua (PEUL-UFRJ).

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-9078-2533>

E-mail: bragamlbraga@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8272663875722524>

MARIA MARGARIDA SIMÕES

Doutoranda e mestre em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Pesquisadora discente do Programa de Estudos sobre o Uso da Língua (PEUL-UFRJ). Especialista em Língua Portuguesa pelo Instituto de Língua Portuguesa do Liceu Literário Português.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8743-719X>

E-mail: margaridasimoes@letras.ufrj.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2778080980522899>

MARISTELA CURY SARIAN

Graduada em Letras – Tradutor pela Unesp/São José do Rio Preto. Mestra em Estudos Linguísticos pela mesma Universidade. Doutora em Linguística pela Unicamp. Professora da Faculdade de Educação e Linguagem da Unemat/Cáceres. Foi vice-coordenadora (2013-2018) e coordenadora do ProfLetras Unemat Cáceres (2019–2021), onde atua como professora do corpo permanente. Compõe a coordenação da linha 1 - História das Ideias Linguísticas - do GTAD/ANPOLL, com Claudia Pfeiffer e Ana Cláudia Fernandes Ferreira, desde 2018. Ocupa a função de Assessora de Gestão da Editora e das Bibliotecas na Editora Unemat (2023–2026).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3659-5435>

E-mail: maristelasarian@unemat.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1586873682372220>

NÁDIA RÉGIA MAFFI NECKEL

Uma das mães do Lucas Rodrigo e da Bruna Valentina. Tutora do Freud (🧠) e do Nietzsche (🐉). Dada aos afetos, aos amores, aos bichos, às plantas e às gentes... Docente do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem (Linha de Linguagem e Cultura) e do Curso de Cinema e Audiovisual da Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul). Pesquisadora do Instituto Ânima. Arte-Educadora, licenciada em Artes Cênicas (UFSM); mestre em Ciências da Linguagem (Unisul) e doutora em Linguística (Unicamp); pós-doutorado (Unicamp) com o tema de pesquisa: “Constituição do corpo-imagem feminino: projeções sensíveis e vulnerabilidade na arte contemporânea”. Membro dos grupos de pesquisa ÉPOCA (Estética e Política na Contemporaneidade) e líder do grupo Discurso, Cultura e Mídia (CNPq).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3833-2863>

E-mail: nregia75@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5132027829423745>

RAFAELLA BARBIERI VIERA

Graduanda em Letras – Português Licenciatura pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Foi bolsista de Iniciação Científica em projetos filiados à

Análise do Discurso. Participa dos projetos de extensão “Política de Línguas na Quarta Colônia/RS”, “A memória escolar no distrito de Silveira Martins entre 1935 a 1978: o caso das escolas municipais rurais” e “Fundo Documental Donaldson M. Garschagen” do Centro de Documentação e Memória (CDM) da UFSM, voltados à memória escolar e arquivos documentais e estudos em linguagem, como “Leitura e Produção Textual na Escola Básica 1º Edição” e “Ler os Clássicos: Grupo de Leitura em Teorias da Linguagem” e “Programa Ateliê de Textos”.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-4992-736X>

E-mail: rafaellaviera090@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7807204985318585>

SHEILA ELIAS DE OLIVEIRA

Professora da área de Semântica e Pragmática no Departamento de Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) desde 2010. Concluiu Mestrado em 1998 e Doutorado em 2004 no Curso de Pós-Graduação em Linguística da Unicamp. Em 2001, fez doutorado-sanduíche na École Normale Supérieure/Lettres et Sciences Humaines (ENS-LSH) de Lyon. Em 2008, fez pós-doutorado na mesma instituição francesa. Em 2024, desenvolveu atividades como professora sênior na Universidad de Buenos Aires (UBA). Desenvolve pesquisa em Semântica da Enunciação, História das Ideias Linguísticas e Estudos Lexicais, sustentada na relação com a Análise de Discurso materialista. Coordena o Grupo de Pesquisa LED – Linguagem, Enunciação, Discurso, que integra o Centro de Pesquisa PoEHMaS – Política, Enunciação, História, Materialidades, Sexualidades.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8928-8981>

E-mail: sheilael@unicamp.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3087485515291813>

SOLANGE M. LEDA GALLO

Meu objeto de pesquisa sempre foi a AUTORIA. Primeiramente investiguei o funcionamento da autoria em relação à produção de textos na Escola. A partir daí, com base na Análise de Discurso, produzi a noção de efeito-autor, um efeito dos discursos de escrita. Esse período corresponde ao mestrado e ao doutorado, que desenvolvi na Unicamp, sob a orientação de Eni Orlandi, e também no

Collège International de Philosophie de Paris, sob a orientação de Paul Henry, que concluí em 1994. Depois disso investiguei a autoria dos discursos de divulgação de conhecimento e atualmente a investigo em relação à materialidade discursiva digital. Faço parte do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da UNISUL desde seu início, em 1999, e nele tenho orientado teses e dissertações na perspectiva discursiva da linguagem. Também sou pesquisadora do Instituto Ânima. Atualmente temos investido em um dispositivo analítico para a análise de discursos que circulam, se formulam e se constituem nas redes sociais. O foco dessas pesquisas tem sido a materialidade linguageira digital.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0243-4983>

E-mail: solangeledagallo@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7394219474074195>

SUZY LAGAZZI

É professora doutora aposentada do Departamento de Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da Unicamp e colaboradora no PPGL-IEL. Formada em Letras pela Unicamp, tem mestrado e doutorado em Linguística, pela mesma instituição. Suas áreas de atuação como docente são a Análise do Discurso e a História das Ideias Linguísticas. Integrante do Centro de Pesquisa PoEHMaS – Política, Enunciação, História, Materialidades, Sexualidades – do IEL/Unicamp. Em suas pesquisas mais recentes na área da Análise do Discurso tem se dedicado a compreender processos que enfocam o social em suas diferenças constitutivas, em composições materiais diversas, com grande interesse pela análise da imagem em produções fílmicas e fotográficas. Lidera, no CNPq, o GRPesq - O discurso nas fronteiras do social: diferentes materialidades significantes e tecnologias de linguagem, em parceria com Guilherme Adorno de Oliveira.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0869-0985>.

E-mail: slagazzi@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4665833652318174>

VERLI PETRI

Professora Titular do Departamento de Letras Vernáculas da UFSM. É pesquisadora do Centro de Documentação e Memória (CDM-UFSM), é pesquisadora e

coordenadora do Laboratório Corpus (PPGL-UFSM) e do Grupo PALLIND – Palavra, Língua e Discurso. Atua nas áreas de Análise de Discurso e História das Ideias Linguísticas. É bolsista de produtividade em Pesquisa do CNPq.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3132-3438>

E-mail: verli.petri72@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4907455690392249>

VICTORIA HELOINA ALMERON LOPES DOS SANTOS

Graduanda em Português e Literaturas Bacharelado da Universidade Federal de Santa Maria. Foi bolsista no Programa de Educação Tutorial PET Letras/Laboratório Corpus (2019-2021), no FIPE/CAL (2021-2022) e na Central de Periódicos da UFSM (2022-2023), atuando em projetos de pesquisa, extensão e revisão de textos. Paralelamente, participou da empresa júnior Grámmatos Jr. (2021-2022). Atualmente, é bolsista de revisão textual na Revista Fragmentum (ISSN-2179-214) e desenvolve atividades de pesquisa e extensão no Centro de Documentação e Memória, em Silveira Martins - RS, vinculado à Universidade Federal de Santa Maria.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2518-1197>

E-mail: victoria.lopes@acad.ufsm.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5810052789202636>

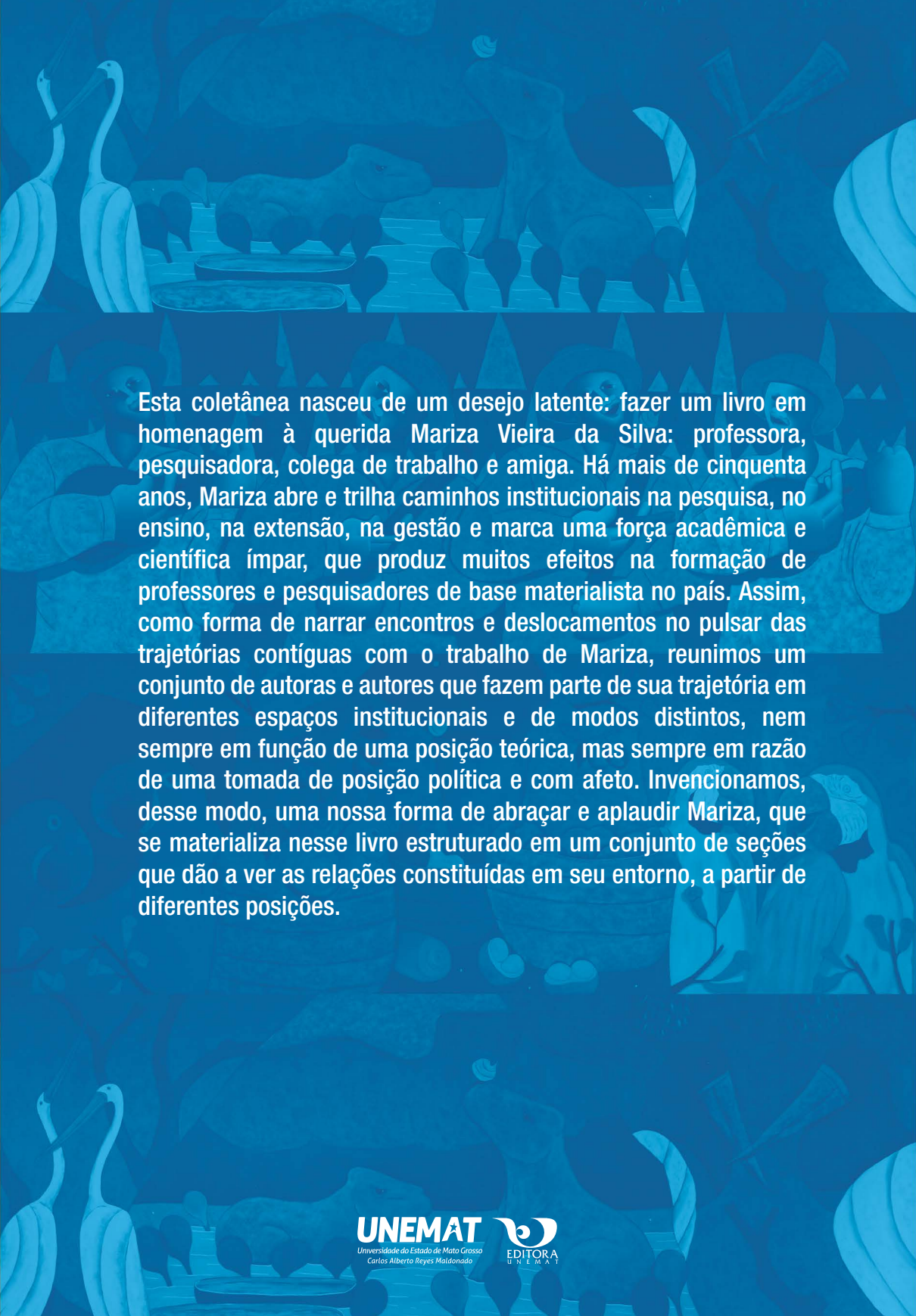
VIRGÍLIO ALMEIDA

Doutor em Linguística pela Universidade de Brasília (2011), mestre em Educação pela Framingham State College (2006) e licenciado em Letras pela UFMG (1991). Atualmente é professor adjunto da Universidade de Brasília, no bacharelado de Línguas Estrangeiras Aplicadas ao Multilinguismo e à Sociedade da Informação. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino de Língua Estrangeira, atuando principalmente nas seguintes áreas: competência comunicativa, ensino de Língua Inglesa, multilinguismo e morfossintaxe do inglês. Desde 2019, ocupa a direção da Secretaria de Assuntos Internacionais da Universidade de Brasília, representando a instituição junto a órgãos internacionais.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3422-7823>

E-mail: virgilioalm@unb.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5592207745863438>



Esta coletânea nasceu de um desejo latente: fazer um livro em homenagem à querida Mariza Vieira da Silva: professora, pesquisadora, colega de trabalho e amiga. Há mais de cinquenta anos, Mariza abre e trilha caminhos institucionais na pesquisa, no ensino, na extensão, na gestão e marca uma força acadêmica e científica ímpar, que produz muitos efeitos na formação de professores e pesquisadores de base materialista no país. Assim, como forma de narrar encontros e deslocamentos no pulsar das trajetórias contíguas com o trabalho de Mariza, reunimos um conjunto de autoras e autores que fazem parte de sua trajetória em diferentes espaços institucionais e de modos distintos, nem sempre em função de uma posição teórica, mas sempre em razão de uma tomada de posição política e com afeto. Invencionamos, desse modo, uma nossa forma de abraçar e aplaudir Mariza, que se materializa nesse livro estruturado em um conjunto de seções que dão a ver as relações constituídas em seu entorno, a partir de diferentes posições.