

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (MESTRADO E DOUTORADO)

CAROLINE ADRIANA MENDES BURACH

**MATERIALIDADES AUDIOVISUAIS: UMA PROPOSTA DE LEITURA
DISCURSIVA PARA O ENSINO MÉDIO**

MARINGÁ- PR

2017

CAROLINE ADRIANA MENDES BURACH

**MATERIALIDADES AUDIOVISUAIS: UMA PROPOSTA DE LEITURA
DISCURSIVA PARA O ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Letras, área de concentração: Estudos Linguísticos.

Orientadora: Prof. Dr. Luciana Cristina Ferreira Dias Di Raimo

MARINGÁ- PR

2017

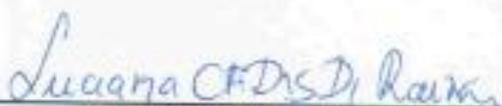
CAROLINE ADRIANA MENDES BURACH

MATERIALIDADES AUDIOVISUAIS: UMA PROPOSTA DE LETURA DISCURSIVA PARA O ENSINO MÉDIO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras (Mestrado), da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras, área de concentração: **Estudos Linguísticos**.

Aprovada em 28 de março de 2017.

BANCA EXAMINADORA



Profª Drª Luciana Cristina Ferreira Dias Di Raimo
Universidade Estadual de Maringá – UEM
- Presidente -



Profª Drª Roselene de Fátima Coito
Universidade Estadual de Maringá – UEM



Profª Drª Claudete Moreno Ghiraldelo
Instituto Tecnológico de Aeronáutica- Universidade de Taubaté– ITA-UNITAU
São José dos Campos- SP

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá – PR., Brasil)

Burach, Caroline Adriana Mendes
B945m Materialidades audiovisuais: uma proposta de
 leitura discursiva para o ensino médio/ Caroline
 Adriana Mendes Burach. -- Maringá, 2017.
 106 f. : il. color., figs.

 Orientador: Prof.a. Dr.a. Luciana Cristina
 Ferreira Dias Di Raimo.
 Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de
 Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes,
 Programa de Pós-graduação em Letras, 2017.

 1. Análise do discurso. 2. Leitura discursiva. 3.
 Materialidades audiovisuais. 4. Proposta
 multidimensional-discursiva - Ensino Médio. I. Di
 Raimo, Luciana Cristina Ferreira Dias, orient. II.
 Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências
 Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação
 em Letras. III. Título.

CDD 22. ED.401.4

001991

À força universal que nos rege e nos auxilia
nessa caminhada, minha eterna Gratidão!

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Sandra e Jorge, pelo incentivo, amor incondicional e, principalmente, por serem os alicerces valiosos de minha formação pessoal. Foram eles que me incentivaram a percorrer os caminhos que percorri e a ser o que sou. Gratidão eterna!

Aos meus dois irmãos Jorge Augusto e Tânia Rita, pelos quais tenho amor ilimitado e sempre me apoiaram nos meus ideais. Desde a infância até hoje compartilhamos muitas alegrias e algumas tristezas. Mas, o mais importante: o amor.

À minha tia querida Adriana Mendes (Chica) pelo apoio em todos os momentos da minha vida, tanto pessoal quanto profissional. Uma mulher de fibra, uma vencedora, que tem uma história de vida de superação.

Aos meus amigos Aline Klein, Karla Katiele e Cássio Ceniz, que sempre estiveram comigo, uma amizade que iniciou na graduação, mas que não há de ter um fim.

Aos meus familiares que sempre enviaram energias positivas, me deram palavras de ânimo e força.

Ao Vinicius, meu amor, que sempre me apoiou com carinho e atenção nos momentos difíceis dessa trajetória. A quem dedico o poema de Pablo Neruda: “Tu eras também uma pequena folha que tremia no meu peito./ O vento da vida pôs-te ali./ A princípio não te vi: não soube que ias comigo,/ até que as tuas raízes/ atravessaram o meu peito,/ se uniram aos fios do meu sangue,/ falaram pela minha boca,/ floresceram comigo”.

À professora Dra. Luciana Cristina Ferreira Dias Di Raimo, pela disposição em me conduzir pelos caminhos do conhecimento, me proporcionando um crescimento acadêmico e profissional.

Às professoras Dra. Claudete Moreno Ghiraldelo e Dra. Roselene de Fátima Coito, pelo pronto aceite e disponibilidade para meu Exame de Qualificação e pelas caras contribuições que culminaram na versão final do texto.

Ao CNPq, pela Bolsa de Estudos que me concedeu, contribuindo para a ampliação da minha dedicação nesta pesquisa.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Letras, PLE/UEM, pelo conhecimento e experiências compartilhadas.

Aos professores do curso de Letras da Unespar – *Campus* de Campo Mourão, que foram meus mediadores e incentivadores no processo acadêmico.

Formular é dar corpo aos sentidos. E, por ser um ser simbólico, o homem constituindo-se em sujeito pela e na linguagem, que se inscreve na história para significar, tem seu corpo atado ao corpo dos sentidos. Sujeito e sentido constituindo-se ao mesmo tempo têm sua corporeidade articulada no encontro da materialidade da língua com a materialidade da história.
(ORLANDI)

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo apresentar uma proposta de leitura discursiva, voltada para o 3º ano do Ensino Médio, com base em duas materialidades fílmicas, a saber: o curta-metragem *Vida Maria* e o documentário *Severinas*, à luz dos conceitos proposto por Michel Pêcheux (1988) e por Orlandi (1982), pesquisadora que dá seguimento e apresenta novos olhares à Análise de Discurso de linha francesa pecheuxtiana, doravante AD. Vale destacar que a AD considera como discurso os efeitos de sentidos produzidos na relação entre os sujeitos. Não se trata de uma relação de sujeitos empíricos, mas de posições sócio-ideológicas construídas nos movimentos da história. Em termos de momentos do meu percurso de pesquisa, numa primeira etapa, empreendo uma análise prévia à leitura acerca das materialidades visuais escolhidas para compor nossa proposta de leitura voltada para o Ensino Médio (SERRANI, 2005; BAGHIN-SPINELLI, 1998), na tentativa de trabalhar com as possibilidades de leitura do material e de formular atividades nas quais pudesse trabalhar a imbricação verbal e visual constitutiva do material selecionado. Minha proposta discursiva de leitura de vídeos (um curta e um documentário), voltada para um Ensino médio, constitui-se em práticas de leitura de imagens recortadas das materialidades fílmicas selecionadas para estudo a partir das quais trabalhamos “possibilidades de leitura” ante interpretações possíveis, contemplando, também, os movimentos de deslizamentos de sentidos. Nas atividades formuladas, busquei dar visibilidade à opacidade do dizer/imagem com base na construção de paráfrases plausíveis a partir de recortes de cenas capturadas das materialidades fílmicas, o que possibilitou relativizar a evidência de um sentido único e transparente e dar escuta às derivas possíveis. De modo preliminar, o investimento em conceitos da AD e na proposta multidimensional-discursiva de Serrani (2005) me permitiu uma ancoragem analítica na qual as atividades de leitura produziram deslocamentos em relação a uma visão de língua tomada como um mero instrumento de comunicação. Meu esforço foi o de justamente produzir práticas e gestos de leitura em que a opacidade e a contradição da imagem fossem vistas como aspectos produtivos e instigantes, pensando possíveis encaminhamentos ao professor de línguas.

PALAVRAS-CHAVE: Análise do Discurso; Leitura discursiva; Materialidades Audiovisuais; Proposta multidimensional-discursiva para 3º ano do Ensino Médio.

ABSTRACT

This work has the objective to present a discursive read proposal, intended for the 3rd year of high school, based on two cinematic materialities: the short movie *Vida Maria* and the documentary *Severinas* grounded in the concepts proposed by Michel Pêcheux (1988) and Orlandi (1982). The researcher that gives continuity and present new prospects to the Pecheux Discourse Analysis on the French line research from now on. The Discourse Analysis takes as discourse the effects in a sense created by the relation between individuals. This relation is not just a relation among empiric individuals, but socio-ideological positions build on the historical movements. In circumstances of moments of my research trajectory, firstly undertaking previous analyses to the readout about the choice visual materialities to compose our reading proposal intended for the 3rd year of high school (SERRANI, 2005; BAGHIN-SPINELLI, 1998). Attempting to work with the read possibilities and to formulate activities in which to work the verbal and visual imbrication constitutive of the selected material of the selected material. My reading proposal of video (a short movie and a documentary), is a guidance to high school teachers. Consisting of reading practical of images from the selected cinematic materialities. To study from the which one work the “reading possibilities” given possible interpretations, including as well the movements of the sliding of sense. The formulated activities are planned to give consequences to the opacity of say/image. Based on the construction of likely paraphrases from the scenes records captured from the cinematic materialities. Giving the possibility to relativize the evidence of a unique and gauzy sense, listening to the possible movements. First of all the investment in the Discourse Analysis concepts and the multidimensional-discursive proposal of Serrani (2005) allowed me an analytical anchoring. Where the activities of reading here proposed will promote changes regarding the way to see the language as a mere communication instrument. All afford made aims to create practices and actions of reading where the opacity and contradiction of image became more productive and significant aspects, thinking in possibles of referrals to the language teacher.

Key Words: Discourse Analysis; Discourse Reading; Audiovisual Materialities; Multidimensional-discursive proposal for third year of high school.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 PANO DE FUNDO: A PERSPECTIVA PECHEUXTIANA	15
1.1 A Análise do Discurso	15
1.2. A tensa (re)construção de uma teoria.....	19
1.3 Discurso e Ideologia.....	27
1.4 Posição-sujeito.....	29
2 CONTORNOS DO DESENHO DA PROPOSTA: LEITURA E MATERIALIDADES VISUAIS	31
2. 1 Caminhos para a leitura discursiva.....	31
2.2 A imagem e o verbal.....	35
3 DELINEANDO O ROTEIRO DA PROPOSTA DE LEITURA: GESTO ANALÍTICO	38
3.1 Curta- metragem <i>Vida Maria</i> : análise prévia à leitura.....	39
3.2 Documentário <i>Severinas</i> : gesto de análise.....	63
4 ARREMATANDO A PROPOSTA DE LEITURA: ATIVIDADES DE CUNHO DISCURSIVO	79
4.1 Proposta de leitura Multidimensional-Discursiva a partir do curta-metragem <i>Vida Maria</i> e do documentário <i>Severinas</i>	80
CENA FINAL	92
REFERÊNCIAS	94
ANEXOS	105

INTRODUÇÃO

Estou buscando empreender um movimento de ir e vir entre teoria e prática de análise, no que se refere à apresentação deste percurso de formulação de uma proposta discursiva de leitura de língua materna em sala de aula. Com efeito, meu trabalho emerge justamente de um interesse em contemplar no espaço escolar práticas de leitura de materialidades audiovisuais, buscando na AD subsídios teórico-metodológicos iluminadores. Seja pela experiência em pesquisas de iniciação científica ou em projetos de ensino nos quais estive envolvida como o PIBID, que visava à relação teoria e prática entre leitura, escrita e análise linguística no processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, seja em minha prática docente, a questão da sala de aula emerge como questão mobilizadora.

De forma sedutora sempre me chamou a atenção essa relação entre o ensino, o funcionamento da linguagem no espaço da sala de aula, bem como as escolhas por textos, materiais, temas realizadas por professores (as) que determinam uma prática e não outra. Sabendo das consequências e implicações do trabalho de sala de aula, considerando-se a noção de sujeito, linguagem e texto com que o professor trabalha e/ou opera, considero que este trabalho de pesquisa pode trazer a professores de língua materna possibilidades de encaminhamentos com materialidades audiovisuais tomadas discursivamente.

Além do desejo de empreender um percurso discursivo de leitura voltado para o Ensino Médio, neste caso, materializado em uma pesquisa, a experiência contemporânea como professora de Ensino Médio, em escolas da cidade de Campo Mourão/PR, me instigou a questionar a forma como as imagens podem ser lidas além do imediatismo de “passar os olhos” ou mesmo diante do excesso de imagens fixas e/ou movimento ao qual somos/estamos expostos. Uma interrogação discursiva inicial passou a me incomodar: a sala de aula poderia também ser um espaço de nos perguntar enquanto leitores por que essa imagem me seduz, me inquieta, me questiona?

Assim sendo, a problemática da leitura da imagem em movimento em contexto de sala de aula é um ponto que me chamou a atenção na medida em que acredito que contemplar materialidades audiovisuais pode favorecer um trabalho no espaço escolar a partir do qual “toda palavra é sempre parte de um discurso” (ORLANDI, 2009), bem como encaminhar trajetos de leitura nos quais interessa ao professor e alunos (as) compreenderem como materiais simbólicos diferentes (cor, imagem, som) produzem certos efeitos e não outros, a partir de suas especificidades.

Neste caso, estou me apoiando em trabalhos empreendidos por Bolognini (2009, 2012) que problematizam questões relativas à linguagem e seus funcionamentos, utilizando filmes em abordagens de leitura voltadas para a sala de aula. Nas palavras de Bolognini (2009, p.39): “a quebra de rotina de sala de aula propiciada pela execução de práticas não ancoradas a um livro didático é bem vinda tanto por parte de alunos como por parte de professores. Nesse sentido, o trabalho com filmes em sala de aula desperta sempre grande interesse”.

Assim sendo, a justificativa de escolha pelas produções *Vida Maria* e *Severinas* para compor uma proposta de leitura deveu-se: primeiro, em virtude de que o tempo de exibição de tais materiais é menor, se comparado a um filme, e se adaptar bem ao espaço da sala de aula, segundo, há uma relação dos temas (vida sertaneja, seca, identidade das mulheres) materializados nas materialidades fílmicas com conteúdos da Literatura Brasileira do Ensino Médio, terceiro, as materialidades audiovisuais possibilitam um trabalho de leitura com outras linguagens em sala de aula, ou seja, tais materiais visuais e/ou sonoros ganham destaque na aula e permitem a compreensão da composição da narrativa do objeto em análise em meio à imbricação verbal e visual.

Sob um efeito de evidência, na experiência dos alunos com os quais convivo em sala de aula, a imagem fixa ou a imagem em movimento emerge, na contemporaneidade, como materialidade que seduz, que (ex)põe uma identidade, que tira esses alunos do foco, imagens que são interpretadas, significadas na injunção de dizer “o que essa imagem significa”. Como sujeitos mergulhados no simbólico, somos consumidores de imagens em diversas práticas de linguagem- também fora da escola, assim como nos deparamos com o excesso do não verbal como se a imagem fosse mero acréscimo ou ilustração. A imagem de modo contraditório é sempre o que “aparece”, mas em que medida a imagem é também compreendida e não somente vista?

No caso específico deste estudo, interessa-me problematizar possibilidades de leitura da imagem, mais especificamente, da imagem em movimento em duas materialidades visuais, a saber: o curta-metragem *Vida Maria* e o documentário *Severinas*, considerando o que Lagazzi define como “imbricação material”, ou seja, como materialidades significantes (o verbal, a imagem, o som, a música) se entrelaçam na contradição e na incompletude. Tais percursos de leitura mobilizam justamente uma tensão entre a unidade textual do vídeo e um sentido evidente que emerge da interpretação (curta e documentário) e possibilidades de outras leituras do texto verbal e imagético, considerando-se a opacidade da imagem. Neste caso, a indagação mobilizadora desta pesquisa é: como constituir uma proposta discursiva de leitura

de vídeos voltada para um Ensino médio, buscando trabalhar na tensão entre uma unidade imaginária de leitura (a evidência de um único sentido) e a polissemia (possibilidades de outras leituras). A proposta é a de não contemplar o conteúdo, o “o que o texto disse”, mas como o verbal na relação com a imagem significa.

As contribuições da Análise do discurso de linha francesa para o ensino de língua podem ser remetidas a diversos autores que se voltaram para a leitura como prática de produção de sentidos em sala de aula, para o papel da cultura no ensino de línguas, para a escrita como lugar (possível) de assunção da autoria, para uma discussão sobre o funcionamento do discurso pedagógico, questões relacionadas à identidade do professor e do aluno na aprendizagem de línguas ou ainda para uma problematização da relação discurso e leitura (CORACINI, 1995, 2005; SERRANI, 2005; BOLOGNINI, 2009; ORLANDI, 1987, 1988, 2001).

No caso da presente investigação, interessa-me justamente a possibilidade de tomar a AD como perspectiva teórico-metodológica a partir da qual seja possível considerar trajetos de leitura de materialidades visuais em vídeos e construir uma proposta de leitura voltada a um terceiro ano do Ensino médio. É válido dizer que a proposta de leitura por mim elaborada não foi desenvolvida em sala de aula: trata-se de uma análise prévia à leitura dos materiais fílmicos e de sugestões de práticas/atividades de leitura a serem mobilizadas, valendo-me de conceitos discursivos. Além disso, sem caráter de receita, minha tentativa de formulação de uma proposta de leitura é de levar às consequências a leitura discursiva como defende Bolognini (2009) em um movimento no qual o sujeito-professor possa:

oferecer aos seus alunos elementos para que discutam as *condições de produção* dos diversos discursos, para que as questionem, de modo que os outros sentidos, também históricos, sejam evidenciados, e eles se desloquem e ocupem outra posição-sujeito. Para a AD, o deslocamento está na possibilidade de produzir efeitos de sentido diferentes daqueles estabilizados em seu grupo social (BOLOGNINI, 2009, p.43-44).

Um primeiro ponto que me motivou nesta investida foi o fato de que, embora os alunos se envolvam com diversas linguagens fora da escola, o discurso escolar muitas vezes valoriza mais o verbal ou trabalha a imagem como mero adereço. Filmes, vídeos e documentários podem emergir em práticas de linguagem em sala de aula somente como forma de tornar a aula mais atrativa. O professor precisa se debruçar sobre como o material fílmico pode ser explorado em sala de aula, uma vez que o mesmo pode ser usado também como

punição, diversão, reposição de aulas, mas não como uma prática de linguagem que, de fato, traga para a sala um olhar para a não transparência do dizer e para o papel da memória.

Outrossim, a pesquisa se justifica na medida em que articular a Análise do discurso a práticas de leitura de sala de aula pode suscitar um movimento no qual a linguagem não seja vista como instrumento de comunicação que marque no texto as intenções de um sujeito-falante, entendo que esse campo pode deslocar práticas de leitura nas quais o aluno é levado a somente captar ou desvendar os sentidos de um texto. O que temos é produção de um discurso no qual entram relações de poder, reconhecimentos, constituição de identidades. Com efeito, um texto imagético, de fato, funciona como exemplar de um discurso maior e deve ser visto não como um mero produto linguístico, mas sim como uma instância de um processo discursivo do qual fazem parte memórias discursivas e condições de produção. Neste sentido, a AD me permite uma abordagem do texto que extrapole a dimensão do código e problematize o equívoco e a contradição na/da linguagem.

O *corpus* de trabalho selecionado é composto por duas materialidades audiovisuais, intituladas de *Vida Maria* e *Severinas*. Os dois vídeos, com seus pontos divergentes, tratam em comum da identidade da mulher nordestina, sua relação com o trabalho, com a violência simbólica pela linguagem e com o machismo que enfrentam. A escolha pelo material se deu pela possibilidade de apresentar uma proposta de leitura, a partir da identidade da mulher nordestina, em um terceiro ano do Ensino Médio, uma vez que, como professora, tenho experiências com esse nível do ensino.

Ademais, é possível, nessa série, estabelecer um diálogo produtivo das materialidades visuais escolhidas com a segunda fase do Modernismo brasileiro estudada na Literatura Brasileira, período que traz reflexões sobre a seca do Nordeste e os efeitos dessa realidade na construção de personagens em romances diversos. Ademais, trabalhar com temas ligados à identidade da mulher é também uma possibilidade instigante de mobilizar a leitura em sala de aula. Em consonância com Serrani (2005, p. 15), defendemos que o profissional de língua deve estar “apto para realizar práticas de mediação sociocultural, contemplando o tratamento de conflitos identitários e contradições sociais, na linguagem da sala de aula”.

O trabalho divide-se em quatro capítulos. No primeiro capítulo, faz-se necessário retomar os pilares da filiação teórica do trabalho: a Análise de Discurso de linha francesa. No segundo, procuro mostrar a relação da AD com a leitura, a opção por uma leitura discursiva em detrimento de outras concepções de leitura e a relação entre o verbal e o imagético. No terceiro capítulo, passo a delinear o gesto analítico das materialidades imbricando teoria e

prática, uma vez que não se dão em disjunção. E, por fim, o último capítulo, apresento uma proposta de leitura possível de ser implementada em uma série do terceiro ano do ensino médio.

1. PLANO DE FUNDO: A PERSPECTIVA DISCURSIVA DE LEITURA

Este primeiro capítulo trata dos pilares da teoria que embasa meu trabalho, não os conceitos propriamente ditos, mas a raiz dos conceitos que serão mobilizados na análise. Desse modo, a filiação teórica deste trabalho é Análise do Discurso de linha francesa que tem como fundador Michel Pêcheux.

A escolha por essa perspectiva teórica se dá pelo fato que a AD exige um certo tipo de rompimento com a ordenação lógica gramatical e a ideia de estrutura que busca o significado. A AD não reconhece a evidência e apenas um sentido para o enunciado, mas opera com a multiplicidade de sentidos. Desse modo, a AD, contribui produtivamente, neste trabalho, para a análise de materialidades fílmicas e, conseqüentemente, para a mobilização de conceitos em práticas de leitura no espaço escolar, uma vez que as materialidades não são transparentes e trabalham nesse jogo de sentidos com a língua, com a ideologia, com as histórias dos sujeitos e com suas memórias discursivas.

1.1 A ANÁLISE DE DISCURSO

A Análise do Discurso, doravante AD, se constitui a partir dos anos 60 e se assenta sobre três importantes domínios: a Linguística, o Marxismo e a Psicanálise. Assim, a Linguística, cujo objeto é língua, é tomada na constituição da Análise do discurso, que vai questionar uma concepção sistêmica de língua e de univocidade de sentido e levar às conseqüências o fato de que a língua não é transparente. Ao pressupor o legado do Materialismo histórico, a AD sustenta a premissa de que há um real da língua de tal forma o homem faz a história, mas essa não é lhe transparente (ORLANDI, 1999, p. 19). E, a Psicanálise, que contribui para o deslizamento de homem para sujeito, trazendo à tona uma concepção descentrada e marcada pela ilusão da completude, considerando-se a releitura de Lacan.

A AD de linha francesa, que tem como um de seus fundadores Michel Pêcheux, não é o estudo de gramática, nem da língua, sendo esses importantes para este campo, mas o que lhe

interessa realmente é o discurso, que traduz a ideia de percurso, de movimento. Assim, conforme Orlandi (2013, p.15), a AD “concebe a linguagem como mediação necessária entre homem e a realidade natural e social”. Há uma estrita relação entre a língua, o mundo, o homem e a história e é a partir disso que se produzem sentidos.

Apresentam-se ainda as rupturas que a AD promoveu acerca da linguagem: 1) sujeito, 2) sentido não transparente, 3) condições de produção, 4) linguagem, 5) ideologia e discurso, 6) Linguística e outras ciências.

Michel Pêcheux, na conjuntura do estruturalismo, com o pseudônimo de Thomas Herbert, introduziu na França, no final dos anos 1960, o início de sua teoria do discurso nas ciências sociais. O codinome foi estratégico, uma vez que poderia prejudicar sua carreira, visto que as publicações dos textos não estavam na mesma linha acadêmica da psicologia social.

No livro intitulado de *Análise Automática do Discurso (1969)*, Pêcheux objetivava oferecer às Ciências Sociais, tendo como objeto o discurso, um instrumento científico que abrisse uma fissura teórica nesse campo. Ele constatou e lançou sua crítica, no qual as Ciências Sociais vinham desenvolvendo estudos pré-científicos e que não dispunham de instrumentos.

Para tanto, Thomas Herbert/Pêcheux postulou duas teses a respeito da ciência: a) a ciência é uma prática social, que passa por variações conceituais, visto que é a própria ciência da ideologia com a qual rompe, uma vez que seu objeto de estudo não é empírico, palpável, mas uma construção; b) A ciência se marca em dois momentos distintos: o da transformação do objeto que dá origem à ciência e a reprodução do método que, ao se desenvolver, recebe reparos e modificações se valendo de práticas técnicas e científicas (PÊCHEUX, 2014).

No que diz respeito aos instrumentos, o que Pêcheux propunha diferentemente do que com frequência se praticava, a utilização de um instrumento a fim de que ele fosse apropriado pela teoria e não se constituísse independente dela. A intenção era definir um novo instrumento científico que evitasse a decorrente rotina estruturalista nos estudos da Ciência Social e tornar a atividade científica uma prática propriamente dita numa relação de imbricamento com a teoria.

O que vigorava na época era o Estruturalismo, que tinha como objeto de estudo a frase usada para compor um conjunto de regras. O sentido não era o foco dessa corrente linguística, e sim, a estrutura que visava elaborar um modelo capaz de explicar as frases gramaticais de uma língua. Não que este momento da linguística enquanto ciência-piloto não tenha

contribuído para os estudos linguísticos, mas já não dava conta de explicar a evolução que se pretendia empreender. Assim, “Michel Pêcheux constitui o discurso como uma reformulação da fala saussuriana, desembaraçada de suas implicações subjetivas” (MALDIDIÉ, 2003, p. 22).

No momento da produção de *Análise Automática do Discurso*, para o que Pêcheux se atentava era a relação de imbricamento entre o discurso, prática política e ideologia. Este último conceito, ideologia, reelaborado por Althusser a partir das releituras de Marx, influenciou a teoria pecheuxtiana, pois, diante disso, situa-se o conceito de sujeito, no qual “é enquanto sujeito que qualquer pessoa é “interpelada” a ocupar um lugar determinado no sistema de produção” (PÊCHEUX, 2014, p. 31). Porém, não é apenas esse sujeito da ideologia que ganha espaço na sua teoria, mas sua relação com o sujeito da linguagem, no qual o autor nunca abandonou. Ainda no que se refere ao estruturalismo, o homem era visto como a fonte do saber, no qual o sentido emanava de si para que o mundo pudesse ser representado. No entanto, com o rompimento dessa fase, o homem foi expurgado da ciência para que o sujeito pudesse emergir. Trata-se não de um sujeito empírico, mas uma posição vazia no qual se ocupa para poder dizer. Eis um ponto muito sedutor da AD: a questão do sujeito e do sentido.

Para Pêcheux (apud Orlandi 1990, p. 26), a subjetividade do sujeito é tida como um efeito tanto ideológico, quanto inconsciente. Deste modo, a forma-sujeito não é apenas afetada pela natureza ideológica, mas também pela psicanalítica que é o inconsciente. Conforme Garcia (2003, p.131), “O que ambas têm em comum é a falta de controle (total) do sujeito sobre elas: são o que lhe escapa, afetando-o, determinando-o”.

Assim, a noção de sujeito para AD, descentrado, determinado histórica e ideologicamente, contraditório, condenado a interpretar, nos despertou interesse na relação com a leitura entendida como prática de linguagem. Tomando-se como base, ainda, a temática relativa a práticas de leitura escolares, acreditamos que os deslocamentos que a AD propõe são justamente pontos que podem suscitar possibilidades de romper com abordagens de leitura estabilizadas e produzir novos arranjos na escola.

Se para a AD, nem língua e nem a linguagem são transparentes, mesmo que haja a ilusão de que exista evidência do que se lê ou ouve, compreendemos que a AD permite um olhar menos ingênuo para a linguagem quando buscamos desfazer essas evidências, nos expondo à opacidade do texto. Nas palavras de Garcia (2003, p. 128) “o efeito de aparente transparência da língua se dá ligado a outras duas evidências: a do sentido (uma palavra

significa "x e somente x") e a do sujeito ("eu sou y"/origem de si próprio; "eu quero dizer x"/fonte do sentido; "eu digo z"/origem da linguagem)".

Um dos pontos fortes da AD é o conceito de ideologia trazido por Althusser (1970, p.85-88), no qual a ideologia apresenta duas teses: "Tese I: a ideologia é uma "representação" da relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência; Tese II: a ideologia tem uma existência material". Pêcheux teve a preocupação de colocar o processo discursivo em uma relação de classes. Assim "o ideológico materializa-se no discursivo via língua, o discurso sendo o ponto de contato entre ideológico e o linguístico (e por este também o simbólico via de acesso para o inconsciente)" (GARCIA, 2003, p. 126). Assujeitar-se é submeter-se à língua, aos sentidos, é condição *sine qua non* de constituição do sujeito, ou seja, é preciso "entrar no jogo". Se o efeito ideológico elementar é a constituição do sujeito, a leitura discursiva nos leva a pensar na necessidade de desfazer tais evidências ou ilusões, buscando dar consequências ao fato de que os sentidos e os sujeitos "têm sua materialidade e se constituem em processos em que a língua, a história e a ideologia concorrem conjuntamente" (ORLANDI, 1999, p. 48).

Ademais, a linguagem para a AD não pode ser tomada como instrumento de comunicação. Ela é o lugar de confronto, de ideologia, de efeitos de sentido, do dito e do que é silenciado. Assim, a linguagem serve tanto para dizer quanto não dizer, pois os não ditos, os implícitos ¹também significam. Assim, a leitura deve ser tomada não como prática em que se trabalha a ilusão de que todos lerão com competência se tiverem contato com as estratégias tidas infalíveis. Na leitura, trabalhar com uma noção de linguagem vista não como mero instrumento de comunicação é expor-se ao conflito, à tensão constitutiva da construção de identidades, isto é, é observar as relações de poder. É preciso entender que a linguagem serve para comunicar e para não comunicar (ORLANDI, 1999, p. 21). Ou ainda que a língua não se trata de m código a ser controlado ou utilizado para informar conteúdo, mas a língua se trata de um acontecimento no sujeito

Dessa forma, Pêcheux vai tecer críticas ao esquema informacional proposto por Jakobson, visto que não existe essa separação entre remetente e destinatário ligados à transmissão de uma mensagem. O esquema de Jakobson também preconiza um sentido literal a ser decifrado pelo receptor (a mensagem "transparente e intencional" do texto). Sabemos que, para a AD, todos os elementos estão imbricados, não há separação a fim de gerar um todo significativo, ligando por meio da língua os sujeitos e a história. O discurso, desse modo,

¹ Na página 45, trataremos disso com maior profundidade.

é “a própria constituição do discurso se dá pela multiplicidade de fragmentos, de partículas disformes de discursos e, também, de saberes dispersos cujo manancial muitas vezes se perdeu” (MITTMANN, 2010, p.85). Para Pêcheux, o discurso é efeito de sentidos entre interlocutores (PÊCHEUX, 1969, p. 82).

E, por fim, a relação da AD com a Linguística e com outras ciências sociais, na qual Orlandi (2013) afirma que a linguagem só é considerada linguagem, porque faz sentido e está inserida na história. Diante disso, podemos dizer que existe sempre um discurso anterior, que é exterior ao sujeito que enuncia e que sustenta o que é dizível, isto significa que as palavras chegam a nós repletas de sentidos diferentes, uma vez que há um já-dito que regula a possibilidade de todo dizer. Assim, para que as palavras tenham sentido em um enunciado específico, é preciso que elas já façam sentido (ORLANDI, 1999, p. 33). Refletir sobre leitura com base nesse já-dito ou, no nosso caso da nossa pesquisa, do já-visto é bastante produtivo.

Para que Pêcheux pudesse concretizar seu projeto teórico, o filósofo se valeu dos postulados de seis grandes nomes da linguística: Saussure, Chomsky, Harris, Jakobson, Benveniste e Culioli, a partir dos quais avaliou os pontos positivos que contribuía qualitativamente para sua teoria e criticou os demais desprezando o que não era viável. Assim, a teoria de Pêcheux se constitui como lugar do deslocamento, da tentativa de rever conceitos, de produzir outro objeto: nem a fala, nem a gramática, temos o discurso.

1.2. A tensa (re)construção de uma teoria

Julgo interessante mostrar, ainda que brevemente, as revisões que Pêcheux operou na sua relação com a teoria. Nesse mesmo cenário teórico no qual Pêcheux formulava conceitos e elucubrações, encontram-se Michel Foucault com a publicação da *Arqueologia do Saber* e Jacques Lacan com *Seminário 17, O avesso da Psicanálise*, que para alguns, apresenta a cópia fiel de parte da teoria de Freud e para outros, releitura. Diante disso, Pêcheux buscou articular o materialismo histórico de Althusser, a partir de Marx, a psicanálise de Lacan com releituras de Freud e a Linguística de Saussure. O que o autor buscava era mais que uma articulação empírica entre língua, história e sujeito, mas uma teoria que fecundasse no campo científico.

Vale dizer que, nesse início, ou seja, na primeira fase da AD, Pêcheux objetivava era colocar em funcionamento seu instrumento/dispositivo AAD-69 a fim de descrever, de modo objetivo, os discursos de forma automática e informatizada. Para isso, valeu-se de elementos

algébricos e gramaticais, resultando na forma de algoritmos. Nesse viés, Denise Maldidier define que

O dispositivo de análise do discurso se quer um instrumento científico; ele é o primeiro modelo de uma máquina de ler que arrancaria a leitura da subjetividade. Mas esse dispositivo está ligado a uma teoria que, na época, permanecia inscrita no vazio. A teoria do discurso, ainda que a expressão não figure com todas as letras, está ainda por nascer (MALDIDIÉ, 2003, p. 21).

Após três outras versões do programa ser testadas, devido às complicações e inadequações, ocorreu o surgimento do programa computacional Deredec. O procedimento realizado por Pêcheux compõe-se de duas partes: manual e automática, no qual se pauta no método de análise distribucionalista de Harris e decompõem-se as frases da língua em enunciados menores.

No que diz respeito ao procedimento do programa informatizado, Pêcheux recuperou alguns princípios da linguística e sua relação com outras áreas, remontando a ideia de que estudar a língua na época do estruturalismo se pautava em modalidades normativas e descritivas. O rompimento que Saussure empreende na época tradicionalista é deixar de olhar a ciência da linguagem como homogênea, mas como um sistema passível de descrever o funcionamento. Porém, o que Pêcheux evoca é a incoerência também proposta por Saussure, no momento em que exclui a fala (*parole*) da ciência linguística, tomando-a assim como homogênea. O que Pêcheux faz é propor/tematizar a transparência da linguagem.

Diante disso, esboçam-se as condições de produção do discurso, de base marxista, a partir da qual se leva em conta um conjunto de circunstâncias em que os discursos são produzidos, visto que já fazem parte dos já-ditos e ouvidos de discursos anteriores. Para tanto, a fim de relacionar o sujeito com as condições de produção, é necessário pressupor a existência de imagens e suas relações no plano discursivo, chamadas de formações imaginárias, no esquema de perguntas, como exposto abaixo:

Expressão que designa as formações imaginárias*	Significação da expressão	Questão implícita cuja "resposta" subentende a formação imaginária correspondente	
A	$I_A(A)$	Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em A	"Quem sou eu para lhe falar assim?"
	$I_A(B)$	Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em A	"Quem é ele para que eu lhe fale assim?"
B	$I_B(B)$	Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em B	"Quem sou eu para que ele me fale assim?"
	$I_B(A)$	Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em B	"Quem é ele para que me fale assim?"

Fonte: Esquema das Formações imaginárias (Pêcheux, 2013).

O que A e B representam na tabela são posições, lugares vazios a serem representados por uma imagem de um padrão e seu empregado, conforme postula Pêcheux. E não, por posições a serem ocupadas por corpos físicos, indivíduos.

A partir da apresentação desses elementos fundantes para a rotação do dispositivo AAD-69, Pêcheux expõe como se deu o processo de deslineamento inicial do discurso em partes menores, por meio de sintagmas verbais e nominais. É relevante citar que o autor reconheceu que havia muito ainda a ser feito, reparar os equívocos e ampliar as análises dos enunciados discursivos. Assim, em 1975, propôs a atualização e novas perspectivas para o dispositivo que implementou no ano de 1969.

Pêcheux, desse modo, expõe que é necessário apresentar um quadro epistemológico que evite equívocos e esclareça a fecunda articulação entre três áreas do conhecimento científico

1. o materialismo histórico, como teoria das formações sociais e de suas transformações, compreendida aí a teoria das ideologias;
2. a linguística, como teoria dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação ao mesmo tempo;
3. a teoria do discurso, como teoria da determinação histórica dos processos semânticos.

Convém explicitar ainda que estas três regiões são, de certo modo, atravessadas e articuladas por uma teoria da subjetividade (de natureza psicanalítica) (FUCHS; PÊCHEUX, 2014, p.160).

Tendo em vista o atravessamento psicanalítico, no que se refere à subjetividade, é imputado que o sujeito é um efeito ideológico, mas é dissimulado para este. Assim, Pêcheux

(2014), cunhou a concepção dos dois tipos de esquecimentos que interferem na relação com o discurso.

Segundo Pêcheux (1990), há dois esquecimentos ou ilusões que caracterizam o sujeito como social e ideologicamente constituído. No caso da primeira ilusão ou esquecimento, o número 1, da instância do inconsciente, refere-se à ilusão de o sujeito ser fonte e origem do dizer quando na verdade retoma sentidos preexistentes, inscrevendo nosso dizer na história. Os sentidos não nascem no sujeito, mas há um modo no qual a ideologia produz a evidência de que somos sujeitos e de que as palavras significam apenas e exatamente aquilo que queremos e pretendemos. Assim, para AD, a ideologia é a condição para a constituição dos sentidos e do sujeito. No caso da segunda ilusão ou esquecimento, o número 2, referente à ilusão do sentido único, ao falarmos, o fazemos de uma maneira e não de outra, e, ao longo do nosso dizer, vão se formando famílias parafrásticas que apontam para o fato de que o sentido poderia ser outro. Assim, é preciso considerar que o sentido pode ser outro. Tal ilusão fecha o sentido em uma evidência ou única interpretação, produzindo uma relação natural entre palavra e coisa.

Diante da articulação, relacionam-se também os conceitos de formação social, ideologia, língua e discurso. A formação social está atrelada à superestrutura ideológica que não é considerada como a expressão da base econômica, mas colocada como a esfera das ideias, em última instância. Desse modo, o ideológico no que diz respeito às relações de produção foi convencionalizado de interpelação, “ou o assujeitamento do sujeito como sujeito ideológico, de tal modo que cada um seja conduzido, sem se dar conta, e tendo a impressão de estar exercendo sua livre vontade...” (PÊCHEUX, 2014, p. 162).

O conceito de ideologia, utilizado por Pêcheux, se alicerça em Althusser cujo trabalho chave foi *Aparelhos Ideológicos do Estado* (1969), que se refere às instituições como: escola, igreja, família e entre outros, que interferem de modo repressivo ou ideológico, na tentativa de dominar uma classe e fazê-la se submeter a determinadas condições exploratórias. Para Althusser, a ideologia não pode ser um sistema “das ideias, das representações que domina o espírito do homem ou de um grupo social” (ALTHUSSER, 1996, p. 69), estando fora, sendo apreendida pelos pensamentos. A ideologia só tem uma existência material nos aparelho(s) ideológico(s) do Estado e na(s) sua(s) prática(s). Essa existência, ainda que não possa ser concreta, não deixa de ser material, pois existe sob diferentes modalidades arraigadas na matéria. Assim, o indivíduo interpelado em sujeito, inscreve suas ideias em ações, nos atos de sua prática material. O sujeito age enquanto sofre interferências ideológicas, porque a

ideologia só existe através dos sujeitos e para sujeitos. A ilusão do sujeito é evidência necessária, porque somos sempre já sujeitos praticantes de rituais de reconhecimento ideológico, enquanto funcionamos nos rituais práticos de vida.

Essa compreensão de Althusser (1996) é fundamental para o entendimento da teoria do discurso proposta por Michel Pêcheux, para quem não há como o sujeito estar fora da estrutura, do “todo complexo social” que o mantém e que ao mesmo tempo o determina. Para Pêcheux, nos discursos, o político e o histórico se encontram com a língua.

Por isso, a primeira configuração da Análise do Discurso (AAD-69), tematizaria a questão dos sítios de identidade - em um primeiro momento, blocos rígidos e impenetráveis que guardariam enunciados centrais capazes de fornecer a evidência de realidade. Estes são constantemente parafraseados por sujeitos empíricos que acreditam ser a origem de seus dizeres e, dessa forma, em nível de práticas de linguagem, há o mascaramento da ideologia.

É nesse momento da AD-75, que há que se levar em conta a ordem do inconsciente. Para Lacan, o sujeito é cindido pelo inconsciente, no sentido de que precisa do simbólico que o define. Como o inconsciente é uma linguagem, que funciona a partir de uma cadeia de significantes, o sujeito se revela pelos lapsos e pelos atos falhos quando usa a língua. Ocorre, então, uma sujeição dupla que se opera tanto pelo inconsciente, como também se opera na e pela ideologia, no sentido althusseriano prenunciado na teoria dos *Aparelhos Ideológicos de Estado*, cujo movimento das posições sociais é mediado por relações assimétricas.

Nessa articulação entre ideologia e discurso, outros dois conceitos devem ser evocados: *Formação discursiva* (FD) e *Formação ideológica* (FI), em que:

As posições políticas e ideológicas que não constituem a maneira de ser dos indivíduos, mas que se organizam em formações que mantêm entre si relações de antagonismo, de aliança ou de dominação. Falaremos de formação ideológica para caracterizar um elemento (este aspecto da luta nos aparelhos) suscetível de intervir como uma força em confronto com outras forças na conjuntura ideológica característica de uma formação social em um dado momento; desse modo, cada formação ideológica constitui um conjunto complexo de atitudes e de representações que não são nem "individuais" nem "universais", mas se relacionam mais ou menos diretamente a *posições de classe* em conflito umas com as outras” (HAROCHE, 1971, p. 102).

Para tanto, nas formações ideológicas estão contidas uma ou mais formações discursivas “que determinam o que pode ou deve ser dito a partir de uma posição dada numa conjuntura” (PÊCHEUX, 2014, p. 164). Isto quer dizer que o discurso é regido pelas formações ideológicas. Diante disso, a FD, se abre para dois tipos de funcionamento: A)

paráfrase, na qual, no interior de uma FD, os enunciados são reestruturados e reformulados, a fim de que não se perca a identidade do enunciado, a matriz do sentido. Remonta-se à ilusão do sujeito que no interior da FD acredita ser a fonte primária dos sentidos. B) o pré-construído, termo cunhado por Henry (1975), designa uma construção discursiva anterior, como se ela já existisse, numa espécie de universalidade que cada um conhece e pode ver. Esse conceito é caro para Pêcheux, pois se torna um pilar primordial da teoria do discurso.

Após esse momento de atualização do dispositivo, do aparecimento e relacionamento dos conceitos, Pêcheux (2014) esquematiza como se deu todo o processo da ADD-69 e chega a algumas conclusões. Primeiramente, ocorreu uma fase de construção social e histórica do *corpus* para a análise. Depois, a harrisiana, no qual se deslineou sintaticamente os enunciados do *corpus*. E, por fim, o processo automático dos dados relacionados à análise sintática. Essa análise tinha como objetivo banir a subjetividade da leitura, a fim de buscar a estrutura imersa no *corpus*.

A conclusão a que Pêcheux chegou em relação à primeira fase da AD, doravante AD-1, é que se trata de uma etapa fixa com começo, meio e fim, em que as máquinas operam em unidades discursivas heterogêneas apostas. A segunda fase, AD-2, não se apresenta com muitas atualizações, a não ser no que diz respeito ao trabalho das unidades sintáticas que não são mais apostas. E, a AD-3, que se marca pela priorização do outro sobre o mesmo, pela desconstrução das maquinarias discursivas e pela emergência do conceito de interdiscurso. Assim, o discurso deixa de ser visto como homogêneo, e torna-se simultâneo, atravessado por formações discursivas e ideológicas.

Partindo de uma posição filosófica, a linguagem advém primeiramente da experiência, depois da dedução, o que estabelece uma relação entre a teoria do conhecimento e a retórica, o dado e o deduzido. Porém, desde os tempos remotos, a linguagem é fruto de investigação e análise no qual se apoia em três bases fundamentais.

De acordo com a teoria platônica, só se chega à verdade por meio do pensamento e da reflexão. Pêcheux (2014) designou essa doutrina de *realismo metafísico* visto que transcende a matéria para buscar o real, a verdade. No ponto de vista platônico, a verdade está em nós mesmos, ou seja, não se precisa do mundo para haver significação, apenas as ideias. Já Aristóteles acreditava no mundo real, concreto onde nada é ilusório ou abstrato. Essa vertente é chamada por Pêcheux (2014) de *empirismo lógico*, no qual se baseia no empirismo, mas a consolida por meio de imagens que se vivenciou no mundo concreto.

Essas duas ramificações do idealismo (*realismo metafísico e empirismo lógico*) não são corroboradas por Pêcheux, visto que ele adota um viés contrário, pois diferentemente de

uma perspectiva em que o pensamento culmina na existência, o *materialismo* preza pela existência, depois a consciência, o pensamento. De acordo com a doutrina idealista, o homem significa o mundo dentro de si, mas não tem nenhum mundo em torno dele. A materialista faz o processo tomando outro caminho: primeiro significa o mundo real ao seu redor, depois significa dentro de si. Nas palavras de Pêcheux as teses fundamentais do materialismo são: “o mundo exterior (objeto real), o conhecimento objetivo desse mundo produzido pelas disciplinas científicas (objeto do conhecimento) e o conhecimento objetivo é independente do sujeito” (PÊCHEUX, 2014, p. 71).

Desse modo, o mundo exterior independe do sujeito para existir e o coloca numa relação de dependência instantânea do mundo. Assim, o cerne do sentido não está relacionado ao sujeito, mas à ideologia. A partir daqui, se coloca em questão o processo de ver o discurso sem um sujeito empírico, mas enquanto uma posição vazia.

O discurso não é propriamente dito um terreno que pertence ao pensamento e à ideia, mas levam-se em consideração os efeitos discursivos que estão ocultos no funcionamento da linguagem. Assim, o discurso volta-se para o que não se pensa do pensamento, à ideia de o sujeito acredita ser o dono do seu dizer, seu discurso.

Para que se possa mudar a perspectiva de discurso como objeto, é necessário transcender a ideia de um sujeito idealista e partir para a exterioridade alcançando assim um objeto real, empírico. Essa relação entre o discurso e o pensamento aparecerá na construção das relativas e determinativas que propõe Pêcheux (2014) e resultará, mais adiante, na ideia de pressuposição fregeana, culminando no conceito de pré-construído.

O pré-construído tem uma estrita relação com a teoria do discurso uma vez que está ligado às estruturas sintáticas de enunciados anteriores, evidenciando que há ligações de sentidos, um *já-lá* que constitui o enunciado atual.

Pêcheux utiliza-se do pensamento de Frege para opor o pensamento do mesmo no que diz respeito ao pensamento lógico, visto que acredita que é por meio do funcionamento linguístico e não por equívocos de linguagem que há indução para uma ilusão de pensamento. É o que o autor propõe com a questão do encaixe sintático que remete ao pré-construído. Assim,

Nessa perspectiva, a ilusão de que fala Frege não é o puro e simples efeito de um fenômeno sintático que constitui uma “imperfeição da linguagem”: o fenômeno sintático da relação determinativa é, ao contrário, a condição formal de um efeito de sentido cuja causa material se assenta, de fato, na relação dessimétrica por discrepância entre dois “domínios de pensamento”, de modo que um elemento de um domínio irrompe num elemento do outro sob a forma do que chamamos “pré-construído”, isto é, *como se esse*

elemento já se encontrasse aí. Especifiquemos que, ao falar de “domínios de pensamento”, não estamos querendo designar *conteúdos de pensamento fora da linguagem*, que se encontrariam na linguagem com outros conteúdos de pensamento: na verdade, todo “conteúdo de pensamento” existe na linguagem, sob a forma do *discursivo* (PÊCHEUX, 2014, p. 89).

No último capítulo da 2ª parte de *Semântica e Discurso*, intitulado *de Sujeito, centro, sentido*, constata-se a forte relação entre a Lógica e a Linguística. Esses dois funcionamentos são modalidades de preenchimento, no qual o primeiro se vale das condições de formação de enunciados e, o outro, da articulação entre esses enunciados. Diante disso, há a separação de dois tipos de língua: a observável e a teórica. A observável constitui um corpo de observações por um sujeito descritas na linguagem baseado no concreto como (*eu, aqui, agora, isto*). A teórica trata das relações hipotéticas e de dedução com base na abstração científica. Passa-se assim, do subjetivo para o objetivo, do concreto ao abstrato. Esse posicionamento proposto pelo positivismo lógico é uma saída idealista, como formula Pêcheux (2014).

Diante da determinativa universal “*x, que é a, é b*” que constitui a solução para o par determinação/aposição, Pêcheux chega à ideia de “uma ciência de todo e qualquer objeto”, “para a qual somente existiriam relações pensadas, esvaziadas de todo o ser: trata-se dessa língua” “logicamente perfeita” (PÊCHEUX, 2014, p. 116).

Pode-se concluir dessa forma que o percurso lógico que leva do concreto ao abstrato, conduz também o discursivo a se sobrepor ao linguístico, uma vez que

de acordo com o *mito continuísta empírico-subjetivista*, que pretende que, a partir do sujeito concreto individual “em situação” (ligado a seus preceitos e a suas noções), se efetue um apagamento progressivo da situação por uma via que leva diretamente ao sujeito universal, situado em toda parte e em lugar nenhum, e que pensa por meio de conceitos (PÊCHEUX, 2014, p. 117).

Para Pêcheux, esse movimento de apagamento culmina num processo de identificação. Parte-se da origem, da subjetividade do “eu digo que, eu vejo isto”, para uma forma discrepante entre eu e tu “tu me disseste que..., você me disse que...”, passando para a generalização “disseram-me que..., foi constatado que...” até culminar numa universalização de todo sujeito “é verdade que...”.

Diante dessa tabela elaborada por C. Fuchs, chega-se ao problema idealista e a teoria do discurso que se representa pelo sujeito. De um lado, o sujeito empírico, real que se identifica consigo mesmo, tendo a ilusão que é autônomo e não recebe determinações

ideológicas que o constitui como tal. E, o sujeito do discurso (universal), Sujeito com S maiúsculo, ligado aos processos ideológicos, conforme postulou Althusser.

O que mostra claramente que a teoria materialista se difere da idealista é que o sujeito é um efeito ideológico e não fonte e origem. Esse sujeito, no processo de constituição, é não subjetivo o que progride para uma teoria não subjetiva da subjetividade. O que Althusser pretende mostrar em sua empreitada teórica é pensar as materialidades ideológicas no funcionamento nas instituições e esse sujeito ideológico em relação à teoria da interpelação, no qual “a ideologia interpela os indivíduos em sujeitos” (ALTHUSSER 1980, p. 93). É, pois, a partir do surgimento dessa teoria das ideologias althusseriana que Pêcheux estabelece a ponte entre ideologia (base marxista) e inconsciente (base freudiana):

Se acrescentarmos, de um lado, que esse sujeito, com *S* maiúsculo — sujeito absoluto e universal —, é precisamente o que J. Lacan designa como o Outro (*Autre*, com *A* maiúsculo), e, de outro lado, que, sempre de acordo com a formulação de Lacan, “o inconsciente é o discurso do Outro”, podemos discernir de que modo *o recalque inconsciente e o assujeitamento ideológico* estão materialmente ligados, sem estar confundidos, no interior do que se poderia designar *como o processo do Significante na interpelação e na identificação*, processo pelo qual se realiza o que chamamos as condições ideológicas da reprodução/transformação das relações de produção (PÊCHEUX, 2014, p. 124-125).

Assim, chega-se ao caminho da teoria não subjetiva da subjetividade e da teoria materialista dos processos discursivos com o intuito de ir ligando um a um os fios emaranhados.

1.3 Discurso e Ideologia

A terceira parte do livro, intitulada de *Discurso e ideologia (s)*, apresenta como objetivo inicial esclarecer os pilares da teoria materialista do discurso. Para tanto, faz-se necessário, expor aspectos relacionados à teoria das ideologias em relação à prática de produção dos conhecimentos e a prática política.

O primeiro aspecto elencado é que a ideologia não é o único elemento da reprodução e da transformação das relações de produção de uma formação social. O outro, é que quando se fala de reprodução/transformação “estamos designando o caráter intrinsecamente contraditório de todo modo de produção que se baseia numa divisão de classes, isto é, cujo princípio é a luta de classes” (PÊCHEUX, 2014, p. 130). No campo da ideologia, a luta de

classes perpassa os Aparelhos Ideológicos de Estado. Além disso, outros pontos, segundo Pêcheux precisam também ser considerados, visto que a ideologia não se baseia em ideias, mas em práticas.

São quatro pontos a respeito do *aparelho ideológico de Estado* (AIE) que são fundantes e precisam ser considerados:

- 1) A ideologia não se dá sob a forma de um costume de pensamento, que se impõe homogeneamente a um grupo social.
- 2) Os aparelhos ideológicos não se realizam sob a forma de uma ideologia geral, muito menos sem embate ideológico da classe dominante, uma vez que é impossível delegar a cada classe sua ideologia, como se cada uma vivesse à luta de classes em seu próprio domínio, “com suas próprias condições de existência, com suas instituições específicas, sendo a luta de classes ideológica o encontro de dois mundos distintos” (PÊCHEUX, 2014, p. 130). O que resultaria na vitória da classe mais “forte” e que uma se sobressaísse à outra, tomando seu lugar.
- 3) A ideologia da classe dominante, não é dominante por simples vontade de ser. E também os Aparelhos Ideológicos de Estado não são os responsáveis primários da ideologia da classe dominante, mas são o lugar e o meio pela qual a ideologia se realiza, que a torna dominante.
- 4) Os aparelhos ideológicos de Estado não são os puros instrumentos da classe dominante, mas são o lugar de “uma dura e ininterrupta luta de classes, o que significa que os aparelhos ideológicos de Estado constituem, simultânea e contraditoriamente, o lugar e as condições ideológicas da transformação das relações de produção” (PÊCHEUX, 2014, p. 131).

Em relação ao exposto sobre os Aparelhos Ideológicos de Estado, as condições contraditórias das condições ideológicas se dão em um momento histórico, para uma formação social específica.

Assim, os Aparelhos Ideológicos se dão por uma relação de força que vão se materializando em distintos mecanismos que detêm o controle. No entanto, esses mecanismos são aceitáveis pelos sujeitos, uma vez que se imbrica a eles um discurso que passa

legitimidade, tornando, assim, mais imperceptível o controle dos Aparelhos Ideológicos sobre os sujeitos.

Toma-se como base de exemplificação o AIE escolar, que inclui instituições públicas e privadas, que tem como discurso o educar, no qual o professor é autoridade, é que é preciso escutar, respeitar e obedecer ao professor. “Assim a escola e as Igrejas educam por métodos apropriados de sanções, de exclusões, de seleção, etc., não só os seus oficiantes, mas as suas ovelhas” (ALTHUSSER, p. 47). Esses tipos de repreensões, sanções, exclusões são aceitos por parte dos integrantes (pais e alunos) dessa comunidade e reproduzidos a fim de se tornar natural. Desse modo, pode-se dizer que alunos e professores estão assujeitados de tal forma por esse discurso escolar e pedagógico, que cabe somente aceitar e praticar a reprodução desse discurso dominante. No caso da leitura, a ilusão do sentido único- autorizado pelo professor ou pelo livro didático- ou mesmo a ênfase em um sentido escondido por trás das palavras, isto é, que deve ser descoberto por todos os leitores de forma inequívoca, são efeitos do discurso escolar que legitima um modo de conceber a língua, o texto e a produção de sentidos.

Mesmo que os AIEs exerçam a reprodução das condições de produção a serviço da classe dominante, “a resistência das classes exploradas pode encontrar meios e ocasiões de se exprimir neles, quer utilizando as contradições existentes (nos AIE) quer conquistando pela luta (nos AIE) posições de combate” (ALTHUSSER, p.50). Isto quer dizer que, mesmo que haja o reconhecimento das lutas que há dentro dos AIEs e na superação das desigualdades no interior das mesmas, não existem possibilidades de rompimento da ideologia dominante, ou seja, as classes exploradas podem desestabilizar a dominante, mas não tomar sua posição.

1.4 Posição sujeito

Pêcheux (1975) em *Semântica e Discurso* corrobora esse conceito ilusório da forma-sujeito. Uma vez que “a forma-sujeito do discurso, na qual coexistem, indissociavelmente, interpelação, identificação e produção de sentido, realiza o non-sens da produção do sujeito como causa de si sob a forma da evidência primeira” (PÊCHEUX, 1995, p. 266). Para tanto, o sentido se dá apenas pela estrita relação entre o sujeito, a forma-sujeito universal e sua identificação com a formação discursiva.

Para Pêcheux (1975), a posição-sujeito se dá pela relação e aproximação entre sujeito e o sujeito universal, que é a forma-sujeito. Assim, no que diz respeito a essa relação, a

“descrição de um conjunto de diferentes posições de sujeito em uma FD como modalidades particulares de identificação do sujeito da enunciação com o sujeito do saber, considerando os efeitos discursivos específicos que aí se relacionam” (COURTINE, 1982, p. 252).

A posição-sujeito se dá nesse embate entre sujeito universal e sujeito que ideologicamente interpelado, não um sujeito livre, que diz o que quer, assume determinada posição dentro de uma mesma formação discursiva. Diante disso, diversos sujeitos se tensionam com o sujeito universal do saber e ocupam uma ou diferentes posições.

Assim, aquela mesma forma-sujeito mulher nordestina, ao materializar os saberes vindos do interdiscurso, pode ocupar diferentes posições de sujeito no discurso, ora se identificando com o saber relacionado ao machismo, ora se (des)identificando dessa posição de submissão e inferioridade frente ao homem, seja pai, seja marido.

2 CONTORNOS DO ROTEIRO DA PROPOSTA: LEITURA E MATERIALIDADES VISUAIS

2.1 O caminho para a leitura discursiva

A leitura pode ser definida de diversas formas, se tomarmos diferentes concepções teóricas. De acordo com Orlandi (2012), a leitura pode ser uma questão linguística, pedagógica e social ao mesmo tempo, uma vez que o objetivo da leitura não é segmentar, mas acorrentar todas estas questões a fim de tornar a leitura um processo de sentidos sem rupturas, e não, como um único sentido nuclear.

Optei por trabalhar com a perspectiva discursiva, no que concerne à leitura, pois essa nos leva a interrogar: que sentidos as materialidades visuais colocam em funcionamento e como tais formulações nos permitem contemplar a determinação histórica dos sentidos (o mesmo e o diferente), a possibilidade de o sentido ser outro.

Apoiando-nos em Cavallari (2012, p.303), segundo a autora, é preciso:

enfaticarmos a importância de problematizarmos e refletirmos sobre as visões de leitura, bem como as concepções de sujeito e de linguagem que subjazem à nossa prática pedagógica, atentando para os efeitos dessa prática na constituição e formação do aluno-leitor.

Na mesma direção que Cavallari, tendo em vista as chamadas concepções de leitura, ainda que brevemente, julgo relevante traçarmos um percurso no qual seja possível compreender as noções de texto, sujeito e sentido e justificar a razão pela qual escolhemos trabalhar com a proposta discursiva. Assim sendo, partirei da perspectiva estruturalista, passando pela interacionista até chegar à discursiva.

Também, considerando as reflexões empreendidas por Coracini (2005, 2010), um ponto que me chamou atenção diz respeito ao fechamento dos sentidos em práticas de leitura comumente implementadas na escola. Na medida em que, segundo a autora, “é o texto que predetermina, ou seja, autoriza um certo número, de leituras (através das chamadas inferências autorizadas) e impede ou impossibilita outras, então, o texto é ainda autoridade, portador de significados por ele limitados, ou melhor, autorizados” (CORACINI, 2010, p. 15).

Nesse caso, entendo que, de uma perspectiva discursiva, é preciso redimensionar o espaço da sala de aula e deslocar práticas já cristalizadas quanto à leitura vista a partir de uma verdade única (sentido evidente). Assim, tendo em vista a necessidade de percorrer cada

perspectiva, apresento pontos relevantes que justificam a escolha pela visão discursiva de leitura a que o presente trabalho está filiado.

A perspectiva do texto (com foco no texto), também denominada *bottom up*, concebe o processo de leitura como decodificação dos sentidos previamente codificados no texto e que devem ser decifrados de forma linear, por meio da combinação de sons, palavras, frases, parágrafos, ou seja, de partes menores para maiores.

Nas palavras de Coracini (2001, p. 143) “na visão estruturalista da leitura, ler significa atribuir sentido a algo que já está lá de forma imanente, que já tem sentido literal, independente do sujeito”.

Em oposição à perspectiva do texto, anteriormente apresentada, passarei a me referir a esta segunda concepção por perspectiva do leitor. Isso significa que o processo explicitado anteriormente, o *bottom-up*, sai de cena, dando lugar à perspectiva *top-down*.

O modelo descendente (*top-down*) apresenta a noção de que o leitor não realiza o procedimento sequencial letra por letra, palavra por palavra, para realizar uma leitura proficiente. Ou seja, o leitor não realiza uma leitura linear e decodificada como ocorre no modelo descendente. Neste modelo, o processo de leitura não se dá mais do texto para o leitor, mas a partir de um movimento contrário: do leitor para o texto, de cima para baixo. Assim, o leitor passa a assumir outras responsabilidades no processo, que incluem a contribuição para com a construção do sentido. Neste modelo, o leitor é responsável pelo sentido, uma vez que a leitura é permeada por sua bagagem adquirida previamente, pois é acessando essa bagagem que ele atribui significado ao texto.

Para Goodman (1987) o que o leitor é capaz de compreender depende daquilo que conhece e acredita a priori, ou seja, antes da leitura. Diferentes pessoas lendo o mesmo texto apresentam variações no que se refere à compreensão dos sentidos na medida em que variam os seus propósitos, conhecimentos prévios -aqueles conhecimentos armazenados na memória do leitor ao longo de sua vida- suas atitudes, esquemas conceptuais, a cultura social de cada um. As limitações dessa concepção residem no fato de que o aluno-leitor pode acionar um esquema impertinente de leitura, confiando exageradamente em suas experiências anteriores ou tirar conclusões apressadas, ao fazer previsões para o texto sem procurar verificá-las.

Discursivamente, a crítica repousa justamente na concepção de sujeito ativo e consciente que constitui tal modelo com foco no leitor (um leitor ativo, fonte intencional de um dizer, ou seja, um sujeito que faz previsões para o texto, seleciona informações, infere, confirma/rejeita as hipóteses previamente estabelecidas) A partir do olhar da AD, é preciso

considerar que o sujeito não diz tudo que quer, nem tem controle do modo como os sentidos o afetam.

Uma terceira posição, denominada conciliatória (LEFFA, 1999), se dá a partir da interdependência entre as informações da página impressa e as informações que o leitor traz para o texto. Trata-se da perspectiva interacionista. Isto é, o significado do texto não está nem no texto nem na mente do leitor, mas na interação entre leitor e texto. Nessa concepção, os significados oriundos do texto devem ser construídos, através de uma constante interação entre o leitor, o autor, o texto e a negociação e ativação de conhecimentos prévios do leitor. Coracini (2010) admite que, nessa concepção, embora o papel de leitor seja mais ativo, o texto ainda é concebido como receptáculo de um sentido único, na medida em que o sujeito-leitor deva reconhecer um certo sentido pretendido (autorizado) pelo autor.

Uma quarta concepção de leitura é a discursiva. Nessa, considera-se “o ato de ler como um processo discursivo no qual se inserem os sujeitos produtores de sentido- autor e o leitor-, ambos sócio-historicamente determinados e ideologicamente constituídos” (CORACINI, 2010, p. 15).

Assim sendo, o processo de leitura, nesta visão, vai além da interação entre o conhecimento de mundo do leitor, o sentido imaginariamente intencionado pelo autor e as pistas deixadas no texto, já que se constitui em um processo de ressignificação constante, diretamente atrelado à posição discursiva do leitor. Se o sujeito lê a partir de certas posições, os efeitos de sentidos do/no texto podem sempre ser diferentes. Nesse sentido,

o sujeito, não na acepção idealista de indivíduo, uno, coerente, porque dotado de razão como queria Descartes, graças à qual lhe é possível controlar conscientemente a linguagem e o sentido, mas enquanto participante de uma determinada formação discursiva, sujeito clivado, heterogêneo, perpassado pelo inconsciente, no qual se inscreve o discurso. (CORACINI, 2010, p. 17-18)

Desse modo, Orlandi (2012) afirma que o trabalho com a leitura nessa perspectiva discursiva leva em conta o contexto sócio-histórico em que os sujeitos estão inseridos, o que de certa forma, não deixa de confrontar a relação entre leitor virtual e real.

Coracini (2010, p.15), corroborando com Orlandi, também ressalta que “o momento histórico-social que determina o comportamento, as atitudes, a linguagem de um e de outro e a própria configuração do sentido”.

Na concepção de leitura discursiva o leitor geralmente não atribui apenas um sentido ao texto, mas vários outros. Conforme Orlandi (2010, p. 49), a AD não vê a leitura “apenas a

decodificação, a apreensão de um sentido (informação) que já está nele”. O texto não é um produto, mas um processo que precisa ser observado para chegar ao sentido. Para tanto, “a leitura é o momento crítico da constituição do texto, o momento privilegiado do processo de interação verbal, uma vez que é nele que se desencadeia o processo de significação” (ORLANDI, 2012, p. 49).

Nessa acepção discursiva não se trabalha com intenções, como visto na proposta interacionista, mas sim com os não ditos, com a memória, com a ideologia, com as formações discursivas, entre outros conceitos, que fazem o texto possuir significação.

Além desses conceitos, as condições de produção do discurso/texto são fundantes para o trabalho com a leitura discursiva. Pois, de acordo com Orlandi (2010, p. 39), “o lugar a partir do qual fala o sujeito é constitutivo do que ele diz”. A relação de sentidos está diretamente ligada ao fato de que todo o discurso estabelece pontes com outros discursos que já foram enunciados e outros que ainda não o foram.

Portanto, toda proposta de análise e de leitura deve levar em conta as condições de produção. Orlandi (2012) trata de dois sentidos para CPs: um sentido estrito e um sentido macro. O primeiro trata do contexto imediato em que estão situados os sujeitos e a situação tomada no momento da enunciação. Já num sentido macro, as condições de produção incluem o contexto histórico-social mais amplo, que permite analisar a ideologia, a memória e o não dito.

Dessa forma, justifico a escolha pela proposta discursiva de leitura, na medida em que busco, no trabalho com a imagem, trabalhar a leitura não com foco em uma série de estratégias relacionadas à prática da leitura (ler as informações gerais e partir para as específicas, assistir ao vídeo sem som, contemplar o conteúdo), buscando apreender o que o texto quis dizer. Acredito que a proposta discursiva pode ser um caminho para que a leitura seja vista além do sentido evidente, transparente. Assim, mostra-se necessário levar em conta que ler significa saber que tanto o sentido pode ser outro quanto o sujeito não tem controle pleno dos sentidos. É entender que a linguagem serve para comunicar e para não comunicar (ORLANDI, 1999, p. 21).

Na perspectiva discursiva, considerando as reflexões empreendidas por Fedatto & Machado (2007, p. 9), “a escola, como espaço da possibilidade da relação professor-aluno-conhecimento, constitui no e pelo confronto de sentidos. Podemos dizer, pois, que o real da sala de aula é a heterogeneidade, a instabilidade, a polissemia, o litígio, a diferença.” Eis

elementos que julgo relevantes em uma abordagem discursiva de leitura de materialidades audiovisuais em sala de aula.

2.2 Verbal e o Imagético

Do ponto de vista de uma análise materialista, nos termos de Lagazzi (2011, p. 2) “a produção do sentido acontecendo sobre uma base material sempre em condições que determinam essa produção”. Assim, a produção de efeitos de sentidos em *Vida Maria* acontece sobre a base material, que é a língua (o verbal), a imagem, o som- diferentes materiais com suas especificidades.

Conforme afirma Lagazzi (2007, p. 3), de complementação, mas de uma relação que se dá pela contradição, já que, cada materialidade, segundo a autora, faz “trabalhar a incompletude na outra”.

Como citado anteriormente, este trabalho propõe uma análise a partir da materialidade curta-metragem e documentário, no qual há uma relação de complementariedade de incompletude e de contradição entre o verbal e a imagem e não de superioridade. Há muito tempo a imagem vem sendo estudada a partir de uma transcrição do verbal e não como uma materialidade significativa em sua totalidade. Desse modo, não ocorre à discussão da usualidade da imagem, nem as possibilidades de interpretação da imagem de modo social e histórico.

Pimentel (2012, p. 183) afirma “a imagem, como forma de materialização específica do discurso, assim como acontece com o verbal, também reivindica ser vista na condição de processo (sócio-histórico e ideologicamente construído) e não meramente como produto (...)”. Para tanto, Souza (1998 apud Pimentel, 2012, p 184) postula que é preciso “entender os elementos visuais como operadores de discurso”.

A imagem assim como o verbal tem seus próprios sentidos e não há a possibilidade de diferentes materialidades significarem e produzirem os mesmos efeitos de sentido, visto que cada uma possui particularidades e uma se dá em relação à incompletude de outra.

Em relação à imagem, Gregolin² (2000, p. 22) discorre que

O poder da imagem é o de possibilitar o retorno de temas e figuras do passado, colocá-los insistentemente na atualidade, provocar sua emergência na memória do presente. A imagem traz discursos que estão em outros

² Trago para o texto as pesquisadoras Lagazzi, Pimentel, Gregolin e Orlandi que trabalham com a imagem pelo viés discursivo, mas teoricamente partem de lugares distintos.

lugares e que voltam sob a forma de remissões, de retomadas e de efeitos de paráfrases.

Orlandi (1995) discute a existência de um efeito de sobredeterminação do não verbal pelo verbal, que apagaria a especificidade do não verbal, produzindo, assim, a ilusão de uma literalidade dos sentidos. É preciso destacar que, ao contemplarmos um curta-metragem será necessário, assim como Orlandi defende, produzir gestos de interpretação, tendo em vista os processos específicos de significância de cada materialidade, a verbal e a visual.

Ainda para a autora, o sujeito está sempre interpretando, não só o verbal, mas considerando que há diferentes modos de significação, que produzem efeitos nos gestos de interpretação. Para tanto, “[...] os sentidos não são indiferentes à matéria significante, a relação do homem com o sentido se exerce em diferentes materialidades, em processos de significação diversos: pintura, imagem, escultura, escrita, etc” (ORLANDI, 2007, p.12).

Pêcheux, em um texto que compõe o livro “Papel de Memória”, aponta uma questão importante a respeito da análise de imagem. Nas palavras do autor:

A questão da imagem encontra assim a análise de discurso por outro viés: não mais a imagem legível na transparência, por que um discurso a atravessa e a constitui, mas a imagem opaca e muda, quer dizer, aquela da qual a memória “perdeu” o trajeto de leitura. (PÊCHEUX, 1999, p. 55).

A opacidade da imagem, segundo Pêcheux (1999), interroga o interlocutor a respeito do que pode e o que não pode ser visto, mas e o que pode ou não ser dito? A imagem não pode ser analisada de forma isolada, mas na sua relação com as outras linguagens que também significam. Lagazzi (2004) levanta a questão da relação da imagem e da memória, como cada uma pertence uma a outra. Assim, é necessário saber que “se, por um lado, a imagem é dotada de discursividades, por outro lado, sua leitura/interpretação é igualmente constituída pelos esquecimentos que são próprios do gesto de interpretação do sujeito. Nosso acesso à imagem será sempre mediado pela incompletude” (NECKEL, 2010, p. 38).

Ao observar os distintos processos discursivos, é necessário ocupar o lugar da interpretação a fim de realizar uma análise dos diferentes processos de gestos de leitura. O que se busca é como uma imagem produz sentido. Assim,

ao interpretar a imagem pelo olhar – e não através da palavra – apreende-se a sua matéria significante em diferentes contextos. O resultado dessa interpretação é a produção de outras imagens (outros textos), produzidas pelo espectador a partir do caráter de incompletude inerente, eu diria, à

linguagem verbal e não verbal. O caráter de incompletude da imagem aponta, dentre outras coisas, a sua recursividade. Quando se recorta pelo olhar um dos elementos constitutivos de uma imagem produz-se outra imagem, outro texto, sucessivamente e de forma plenamente infinita”. (SOUZA, 2001, pág. 73)

O não verbal não se restringe apenas à imagem, como é o caso da análise que será empreendida nas materialidades audiovisuais, mas à música³, aos gestos e às cores, as gesticulações dos personagens, tudo significa. Porém, nossa análise, volta-se primeiramente para o plano imagético, visto que é uma materialidade discursiva opaca e “só pode produzir sentidos quando afetada pela interpretação que a confere certos sentidos e não outros” (FERNANDES, 2013, p.15). Desse modo,

A produção de imagens jamais é gratuita, e, desde sempre, as imagens foram fabricadas para determinados usos, individuais ou coletivos. Uma das primeiras respostas à nossa questão passa, pois, por outra questão: para que servem as imagens (para que queremos pensar na imagem pictórica e na imagem fílmica, não estamos pensando em processo técnico de produção, e sim, enquanto processo discursivo de produção, enquanto condições de produção que elas sirvam)? É claro que, em todas as sociedades, a maioria das imagens foi produzida para certos fins (de propaganda, de informação, religiosos, ideológicos em geral), sobre o que falaremos depois. Mas num primeiro momento, e para melhor nos concentrarmos na questão do espectador, examinaremos apenas uma das razões essenciais da produção de imagens: a que provém da vinculação da imagem em geral com o domínio simbólico, o que faz com que ela esteja em situação de mediação entre o espectador e a realidade (AUMONT *apud* NECKEL, 1993, p. 78).

No caso do curta *Vida Maria*, para que servem as imagens? Apenas para decoração? Ou os efeitos de sentido que produzem se relacionam com a memória, com a história, com a ideologia, com a formação discursiva, com o que foi dito e esquecido sobre x? É na relação entre memória e sujeito que a imagem produz sentido. Assim, é “no entrecruzamento de sentidos, é que a imagem opera memórias. Contudo, a inscrição do acontecimento na memória pode chegar a não se inscrever ou ser absorvido pela memória. Neste sentido, a imagem, contrário do que possa parecer em sua evidência, é opaca e muda”. (COITO, 2012, p. 3-4).

Ainda de acordo com Coito (2012, p.3), a imagem sempre revela um poder e uma potência, e ela não deve ser tratada como leitura secundária ou inferior ao verbal, uma vez que “o poder da imagem é também um ato ilocutório de potencialidades reais e/ou virtuais. Dito

³ No próximo capítulo, na página 51, tratarei com mais profundidade a questão da música.

de outra forma, o poder da imagem é ter o poder de agir sobre si mesma como também ter o poder de agir sobre o outro; o poder de manifestação e a possibilidade de aparição”.

Na seção que segue abaixo, empreendo um gesto de leitura, propondo a relação dos conceitos teóricos apresentados até o momento com as materialidades audiovisuais, a começar pelo curta-metragem *Vida Maria*.

CAPÍTULO 3 – DELINEANDO O ROTEIRO DA PROPOSTA DE LEITURA: GESTO ANALÍTICO

Tomando como base os estudos pecheuxianos, posso dizer que alguns conceitos constituem pontos-chave para a compreensão da teoria. Para este trabalho, elencamos conceitos-chave, que serão empreendidos juntamente com a análise prévia à leitura acerca das materialidades audiovisuais, de modo que não estão em disjunção, visto que possuem uma relação de imbricamento, constituição e complementariedade. A análise de uma materialidade ancorada na Análise do Discurso não se dá de modo linear e disperso, mas em “idas e vindas, recorrências a outros discursos e, mesmo, a outros campos discursivos” (MITTMANN, 2007, p. 156).

Desse modo, valorizo não o conteúdo a ser decodificado, mas procuro “perceber as pegadas do sujeito deixadas pelo seu rastro de incompletude, pelas suas hesitações e repetições, pelos silêncios e espaços intervalares de seu dito, que instalam discurso, posições e efeitos a serem lidos” (PACÍFICO & ROMÃO, op.cit., p.79-80).

Assim sendo, este capítulo tem como objetivo apresentar os encaminhamentos relativos a uma abordagem discursiva de sua textualização do curta-metragem e do documentário, envolvendo as condições de produção, a materialidade linguística até atingirmos o processo de produção de sentidos. Estou me inspirando e me apoiando em propostas de análises pré-pedagógicas empreendidas por Serrani-Infante (2000) e Baghin-Spinelli (1998), cuja finalidade foi a de apresentar um caminho possível de abordagem discursiva da textualidade, tendo-se em vista um exame do texto que extrapole a dimensão do código e da estrutura. Além disso, me valho das contribuições de Mary Del Priore (1997), (2003) e Beauvoir (2008) no que diz respeito ao feminino, uma vez que os vídeos trazem como protagonistas as mulheres e mobilizam sentidos inscritos na memória do dizer que significam as mulheres na/pela história.

3.1 CURTA-METRAGEM *VIDA MARIA*: ANÁLISE PRÉVIA À LEITURA:

O curta-metragem *Vida Maria*, desde o início deste percurso de pesquisa, nos chamou a atenção ao discursivizar sobre a identidade da mulher sertaneja em uma produção audiovisual, mais especificamente, uma animação. Num primeiro momento, meu olhar se deteve aos sentidos evidentes relacionados ao contexto da Região Nordeste, com destaque à

mulher nordestina embrenhada em meio à seca do sertão e aos flagelos dela decorrentes. Com efeito, o material dá corpo a uma memória ligada aos ciclos de vida da mulher nordestina brasileira em sua sina, a partir das condições precárias de vida que determinam sua identidade, condições essas impostas pela geografia do lugar e pela conjuntura sócio-econômica (a vida agreste, as constantes secas, a miséria e a fome, as gritantes desigualdades sociais) além de práticas de opressão nas relações familiares.

Mas a animação emerge como materialidade que faz operar a contradição, na medida em que a mulher é ao mesmo tempo agente e vítima da opressão em meio à família.

Dessa maneira, as diversas vezes nas quais assisti ao curta e contemplei o material, era possível dar escuta às contradições, ao equívoco e à possibilidade de o sentido não se fechar em uma verdade. Assim, a AD me possibilitou, a partir da escolha de conceitos-chaves, trabalhar o jogo entre a formulação do vídeo em termos de narrativa visual- sequência de imagens como movimento de sentidos e elemento-chave na passagem do tempo no curta-metragem- e a memória do dizer.

Saliento que um primeiro conceito que precisa e deve ser mobilizado em toda e qualquer análise discursiva são as condições de produção e circulação de um discurso. Assim, buscarei, na minha análise prévia à leitura que pretendo implementar, fornecer caminhos para colocar em cena a relevância para o professor de línguas em abordar, de um lado, a história de leitura do texto audiovisual (autoria, circulação, formulação, sua relação com outros textos) e, de outro, a história de leitura dos alunos-leitores (sua trajetória como sujeitos de linguagem).

Orlandi (2001) fala de três momentos igualmente importantes na produção do discurso: sua constituição que se dá “a partir da memória do dizer, fazendo intervir o contexto histórico-ideológico mais amplo”; a formulação, “em condições de produção e circunstâncias de enunciação específicas” e sua circulação que diz respeito aos trajetos dos dizeres que se dão “em certa conjuntura e segundo certas condições” (ORLANDI, 2001, p. 9). Assim,

As CP do discurso mostram a conjuntura em que um discurso é produzido, bem como suas contradições. Nessas condições, o sujeito produz seu discurso não como fonte de conhecimento, mas como efeito dessa rede de relações imaginárias, constituindo-se tal discurso na representação desse imaginário social. (INDURSKY; 1997, p. 28).

Conforme Orlandi (2013), as condições de produção estabelecem uma relação com os sujeitos e com a situação, que pode ser imediata ou em um sentido mais amplo, abrangendo a dimensão sócio-histórica e ideológica.

O curta-metragem *Vida Maria*, no que tange à situação imediata, foi produzido no ano de 2006, pelo produtor de vídeo e animação Márcio Ramos. Ramos nasceu no Rio Grande do Sul, porém reside na cidade de Fortaleza – Ceará desde sua infância. O publicitário trabalha desde 1992 com edição de vídeo, diretor e produtor de animação tanto para a televisão, quanto filmes e internet. Sua primeira produção foi o curta-metragem *Vida Maria*, do qual foi responsável pelo roteiro, direção e animação. Foi lançado em 2006 e já conta com mais de 40 prêmios nacionais e internacionais. O curta está alojado no site de vídeos *Youtube*, no canal do próprio produtor, no qual qualquer pessoa tem acesso livre para assistir. Além disso, aloja-se como *link* em *blogs* e também na forma de DVD para ser comercializado, e no caso do nosso trabalho, analisado.

O curta retrata a história de Maria José, uma menina pobre nascida no Nordeste, que deixa de se dedicar aos estudos para auxiliar sua mãe nas tarefas braçais de casa. Na medida em que vai crescendo, vai trabalhando, até constituir uma família com muitos filhos e repetir os mesmos passos da mãe.

Já a situação no sentido amplo, segundo, ainda, Orlandi, *Vida Maria* compreende o contexto sócio-histórico, ou seja, o fato de que o curta convoca uma memória relacionada às mulheres pobres, no sertão, que deixam de lado os estudos para se dedicarem ao trabalho, muitas vezes, doméstico e ao cuidado e criação dos filhos. Em meio a um processo no qual a educação e o dizer da mãe reforçam a perpetuação da (im)possibilidade de uma formação às gerações posteriores, a produção nos leva a contemplar imagens inscritas na memória do dizer ligadas à reprodução de um destino, na medida em que as filhas crescem, se casam, têm muitos filhos, não somente repetindo a mesma condição de suas mães, como também (re)produzindo os mesmos dizeres a partir dos quais foram apartadas de qualquer possibilidade de ruptura cultural.

Explicitando esses processos, com maior cuidado, podemos afirmar que todo dizer, no nosso caso, a imagem, tem memória. Neste caso, é preciso pensar a respeito do eixo de constituição de sentidos, isto é, a dimensão vertical do discurso, e a relação de um enunciado com uma rede de formulações visuais. Com efeito, é válido considerar que o interdiscurso determina o intradiscurso. Trata-se do intradiscurso enquanto linearização de imagens, a dimensão horizontal do discurso. Se a formulação é constituída pela memória, ela é também atualização dessa memória.

A memória discursiva que se define, não como uma memória individual/psicológica, mas como um acontecimento que busca restituir os implícitos, pré-construídos, discursos já ditos para se produzir sentidos (PÊCHEUX, 1999). Desse modo,

uma memória não poderia ser concebida como uma esfera plena, cujas bordas seriam transcendentais históricos e cujo conteúdo seria um sentido homogêneo, acumulado ao modo de um reservatório: é necessariamente um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos de regularização... Um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contra-discursos (PÊCHEUX, 1999, p. 56).

Para Orlandi (1999, p. 59), a memória discursiva pode ser tomada como sinônimo de interdiscurso, no qual é constituída por “esquecimentos, silêncios, sentidos não ditos, de sentidos a não dizer, de silêncios e de silenciamento”. Ainda para a autora (2013, p.33), “o interdiscurso ou memória discursiva é o conjunto de dizeres já ditos e esquecidos que determinam o que dizemos”. Isto implica que para que nossas palavras tenham sentido, é preciso que já tenham sentido”.

O conceito de interdiscurso se relaciona diretamente com o intradiscurso, de modo que os dois podem ser colocados em posição vertical e horizontal. No eixo vertical, temos tudo que já foi dito e esquecido sobre determinado assunto/tema. E, no eixo horizontal, apresenta-se o que pode ser enunciado em determinado momento e em condições específicas. Só há formulação porque algo já foi pronunciado anteriormente, ou seja, já está na memória.

Da mesma forma, cada palavra, cada expressão não pode ser analisada apenas no sentido dicionarizado, mas deve ser analisada tanto à luz das condições imediatas do curta quanto à luz da historicidade que guarda devido sua valoração ininterrupta na história de uma cultura social, o que no caso do curta metragem *Vida Maria*, diz respeito à mulher nordestina em situação de pobreza, vulnerabilidade e falta de perspectivas, remetendo também aos discursos sobre o povo nordestino, cuja história demonstra sua vulnerabilidade diante da seca, da falta de perspectivas profissionais e das condições de reprodução da pobreza de geração a geração. No caso do curta, podemos depreender uma leitura relacionada à reprodução da situação da mulher pobre na sociedade brasileira, às relações entre mães e filhas, quando as primeiras, muitas vezes interpeladas pela posição mãe, atuam como agentes de opressão das filhas.

Considerando o gesto analítico do curta-metragem, buscaremos trabalhar em meio ao procedimento parafrástico, ou seja, nos termos de Lagazzi (2006), dando ênfase às paráfrases visuais e visibilidade às derivas possíveis.

Nessa perspectiva, a partir da materialidade linguística verbal do vídeo, em uma dada prática de leitura, o professor pode elaborar um esquema de paráfrases, no qual seja possível trabalhar com aquilo que não foi dito, mas que poderia ter sido.

Voltemos nosso olhar primeiramente para a capa do DVD e considerando os fotogramas 1, 2, 3 e 4 notemos uma regularidade: a recorrência da imagem de uma janela aberta, em diversas cenas, isto é, em vários pontos de formulação visual do curta, seja na capa do DVD, seja na gestualidade da menina que se debruça sobre um caderno aberto e nas duas páginas está escrito o nome Maria José diversas vezes, além de rasuras (borrões) e desenhos, seja, ainda, nas cenas em que a mãe olha/supervisiona o trabalho da filha no quintal. Nas palavras de Lagazzi (2013, p.107), a textualização das imagens no curta “convoca o deslize de sentidos em recortes equívocos”.



Fotograma 1- *Vida Maria* – Capa do DVD



Fotograma 2- *Vida Maria* – Maria José escrevendo o nome.



Fotograma 3 - *Vida Maria* – Mãe de Maria José brigando com ela.



Fotograma 4 – *Vida Maria* – Mãe de Maria José olhando para ela da janela.



Fotograma 5 – *Vida Maria* – Maria José olhando para sua filha da janela.

A janela é uma formulação visual que está relacionada a uma regularidade na constituição do curta. Ela é um elemento visual que está no início da animação quando Maria José escreve no seu parapeito. A janela representa um local da casa a partir do qual a mãe a interroga e exige que a menina vá para fora trabalhar e deixe o caderno, além disso, é também a possibilidade de a mãe controlar o trabalho imposto à filha, num jogo entre dentro e fora. Com efeito, a janela, no funcionamento do curta, não tem um sentido único, evidente, mas é ao mesmo tempo um lugar de recolhimento, tranquilidade, sonho, abertura e ao mesmo tempo opressão, controle e manutenção da mesmice.

Nesse caso, entendo que atrelado ao conceito de FD, no que se refere às práticas de leitura, um conceito também importante da AD é a noção de equívoco. Ele “aponta a necessidade de perguntarmos pelos sentidos, em suas condições de produção, de colocarmos as interpretações em suspenso” (LAGAZZI-RODRIGUES, 2006, p. 84).

Considera-se que o equívoco não é erro, como se pensa no senso comum. O equívoco constitui a linguagem e refere-se ao fato de que as palavras são sempre passíveis de sentidos outros e contraditórios. (ORLANDI, 2001).

Nesse sentido, julgo relevante, em uma prática de leitura da imagem em movimento, a pertinência de se trabalhar além dos sentidos estabilizados de que a janela é a “oportunidade que se abre”, mas considerar a polissemia, ou seja, no curta, a janela pode também ser lugar da opressão, da restrição, do boicote do sonho. São sentidos que não estão aparentes, mas em opacidade, no silêncio fundante.

São sentidos inscritos na memória que vão produzir uma evidência de que a janela, no curta, também faz funcionar o fio tensivo entre liberdade/opressão. Nessa direção, podemos nos apoiar em reflexões empreendidas por Del Priore sobre a forma como as mulheres foram significadas na/pela história. Nas palavras da autora: “A maior parte das meninas não aprendiam a ler. [...] Não distraia o espírito, nem brincava porque era menina e devia estar sempre quieta.” (Del Priore, 2013, p. 19).

Imbricado aos conceitos de memória, interdiscurso e intradiscurso, há, também, o silêncio, que não pode ser confundido com o implícito proposto por Ducrot, pois este “é definido como o não-dito que se contrapõe ao dizer, já o silêncio, não é o não-dito que embasa o dizer, mas aquilo que é apagado, colocado de lado, excluído.” (FRACASSE, 2009, p.6).

Diante disso, o silêncio ainda

Pode ser pensado como a respiração da significação, lugar de recuo necessário para que se possa significar, para que o sentido faça sentido. É o silêncio como horizonte, como iminência de sentido. Esta é uma das formas de silêncio, a que chamamos silêncio fundador: silêncio que indica que o sentido pode sempre ser outro. Mas há outras formas de silêncio que atravessam as palavras que “falam” por elas, que as calam. (ORLANDI, 2013, p. 83)

Além do silêncio fundador, Orlandi (2013) propõe outros, como: constitutivo, no qual uma palavra anula/apaga outra e, o silêncio local, que não pode ser dito em determinada situação. O silêncio se conecta com a linguagem, visto que sempre há uma relação entre o não-dito e o que é dito. E, para, além disso, o silêncio “é a condição da produção de sentido.

Assim, ele aparece como o espaço 'diferencial' da significação: lugar que permite à linguagem significar” (ORLANDI, 2002, p. 70).

Assim, a janela aberta representa um ponto de contato com o exterior, com o fora, mas a janela também expõe somente o quintal, a cerca, o limite.

Também, é relevante problematizar as possibilidades de sentidos para a imagem da janela no curta na medida em que Maria José está estudando na janela, não na mesa ou na soleira da porta, por exemplo, e isso contribui para construção da metáfora da janela, como lugar de entrada de luz na casa, bem como a relação entre a janela e o caderno da menina participa da construção de uma metáfora da alfabetização como abertura de perspectivas para a vida (o abrir de janela, de porta), pois o sujeito alfabetizado certamente é outro.

A janela aberta é a possibilidade/chance, em uma formação discursiva religiosa, que se abre, que Deus concede, mas, no curta, a janela é também o lugar do/no qual a mãe oprime a filha. No que diz respeito à formação discursiva, nenhum sentido está preso à sua literalidade, mas é demarcado nas relações ideológicas que se inscrevem no processo discursivo em que as palavras estão inseridas.

Em outras palavras, é preciso considerar o fato de que os sentidos não são transparentes, mas são determinados pelas posições em jogo. Dessa forma, julgamos relevante mobilizar o conceito de formação discursiva, na abordagem do curta. Nos termos de Pêcheux (1988, p. 160- 161), é preciso compreender que: (i) a formação discursiva é o lugar de constituição do sentido, ou seja, o sentido não está na relação com a literalidade, mas é determinado pelas posições em jogo no processo sócio-histórico. Assim, as palavras mudam de sentido, de acordo com as posições-enunciativas dos sujeitos; (ii) a formação discursiva dissimula a objetividade material contraditória do interdiscurso, de modo que “os processos de imposição/dissimulação que constituem o sujeito, situam-no (significando para ele o que ele é) e, ao mesmo tempo, dissimulam para ele essa situação (esse assujeitamento) pela ilusão da autonomia constitutiva do sujeito” (PÊCHEUX, 1988, p. 133).

É a partir da formação discursiva que há compreensão dos sentidos e a relação com a ideologia. Assim,

se uma mesma palavra, uma mesma expressão e uma mesma proposição podem receber sentidos diferentes – todos igualmente “evidentes” – conforme se refiram a esta ou aquela formação discursiva, é porque – vamos repetir – uma palavra, uma expressão ou uma proposição não tem um sentido que lhe seria “próprio”, vinculado a sua literalidade. Ao contrário, seu sentido se constitui em cada formação discursiva, nas relações que tais palavras, expressões ou proposições mantêm com outras palavras,

expressões ou proposições da mesma formação discursiva. De modo correlato, se se admite que as mesmas palavras, expressões e proposições mudam de sentido ao passar de uma formação discursiva a uma outra, é necessário também admitir que palavras, expressões e proposições literalmente diferentes podem, no interior de uma formação discursiva dada, “ter o mesmo sentido” (...) (PÊCHEUX, 1995, p. 161)

E que, além disso, Pêcheux (1997) postula que a formação discursiva é o lugar em que os sentidos são construídos (se constituem) e é o lugar em que se determina o que “pode” e o que “deve” ser dito, a partir de uma posição, numa dada conjuntura. Sendo assim, é nos interdiscursos e na relação entre o dito e o não dito constitutivo e fundante, que se dá a formação discursiva.

Os sentidos não estão nas palavras, mas no seu funcionamento, no processo discursivo e nas formações discursivas, por meio de sentidos, há a inserção dos sujeitos.

Além disso, não existe o “eu”, indivíduo dono de seu dizer, este é apagado, visto que “o sujeito se constitui por uma interpelação - que se dá ideologicamente pela sua inscrição em uma formação discursiva”, sendo assim um sujeito clivado, pronunciando apenas o que cabe em determinada FD e não percebe que não é dono de seu dizer Orlandi (2013, p. 45).

Além do mais, a janela aberta representa o sonho (o caderno aberto materializando a escrita e aprendizagem) e o boicote deste sonho (as folhas que são levadas pelo vento e os nomes das Marias escritos se esvaindo).

Com efeito, as formas de paráfrase relativas à formulação da janela no curta, em uma relação tensa entre a limitação e a liberdade, se apresentam como uma regularidade, no jogo entre o parafrástico e polissêmico. Notamos alguns elementos que estão em relação de paráfrase: janela/quintal, janela/escrita, janela/repreensão, janela/supervisão da mãe. A janela é ao mesmo tempo abertura (sonho, alento, esperança) e fechamento (conformismo, submissão, repetição).

A janela como lugar do sonho e do boicote nos permite considerar alguns elementos relevantes na formulação visual do curta: a representação de paz materializada em cores leves em tom de azul no céu, roupa e tiara da menina, a tranquilidade e serenidade do seu semblante ao contemplar sua escrita, a música leve e de melodia suave está em tensão com uma representação de autoritarismo e controle, na medida em que a mãe, vestida de preto, aborda de forma dura, autoritária, com gestos bruscos e voz rude e agressiva.

Cabe aqui uma breve conceituação sobre música e, como a trilha sonora que compõe o curta, também, significa e produz seus efeitos. A trilha sonora pode ser utilizada como um elemento significativo na contemporaneidade na maioria das produções cinematográficas.

Significa tanto no que diz respeito ao grau de importância, quanto pelo fato de que a música e imagens em movimento que acompanham a materialidade visual são capazes de produzir uma multiplicidade de sentidos em cada cena. Assim, a música é

Um recurso de expressão (de sentimentos, ideias, valores, cultura, ideologia), de comunicação (do indivíduo com ele mesmo e com o meio que o circunda), de gratificação (psíquica, emocional, artística), de mobilização (física, motora, afetiva, intelectual) e de auto-realização (o indivíduo com aptidões artístico-musicais mais cedo ou mais tarde se direciona nesse sentido, criando, ou seja, compondo, improvisando -, recriando (interpretando, tocando, cantando, lendo, “construindo” uma nova parição, uma performance) ou simplesmente apreciando, vivendo o prazer da escuta” (SKEFF, 2002, p. 14).

No curta, a música se materializa de diferentes formas. No início, quando Maria José está escrevendo seu nome no caderno, a música extradiegética, ou seja, aquela que não influencia e não é escutada pelos personagens, está com um tom de felicidade. Assim,

(...) a música sempre existe como um sistema confinado de relações, de convenções para a maneira como se deve compor melodias, ritmos, harmonias. Certos elementos implicam outros elementos e, assim, forçam a mente em direção às antecipações, que nos deixam perceber grandes estruturas musicais (...). Assim, os significados da música, seus movimentos e emoções, devem se necessariamente expressos através dos dispositivos do costume musical, e serão percebidos apenas pelos que estiverem impregnados desses costumes. (JOURDAIN, 1997, p. 377):

O momento em que sua mãe a chama, a música revela um jogo de tensões, emoções e tristeza entre mãe e filha. E assim, acontece ao longo dos quase 8 minutos de vídeo, essa relação entre momentos que a música representa possibilidades de felicidade, de mudar a história e momentos fúnebres, triste que representam o cansaço, a mesmice e a (im)possibilidade de mudança

Outro ponto que merece destaque é o título do curta *Vida Maria*. Primeiro, há que considerar o fato de o título estar materializado em letra cursiva. Também, pude contemplar a recorrência da letra cursiva nas cenas em que os escritos das Marias se formulam e nos interrogam.

A letra cursiva, que, pela memória, remete aos primeiros momentos da alfabetização, é materialidade que dá corpo ao título. A formulação é um trabalho no nível da cadeia, do texto e instaura um sentido de que a “vida (de) Maria” é também formulada a partir dessa letra de mão, a caligrafia tão caprichada, a letra redondinha de quem começa a dar os primeiros passos

na escrita. Nesse título, há sentidos silenciados: a letra cursiva remete ao início, à infância, ao contato inicial com o “desenho das letras”. Mas *Vida Maria* também é o destino da jovem, da mulher, da idosa que deixa os cadernos para cuidar dos afazeres domésticos.

Acredito que é preciso investir na opacidade do título do curta. *Vida Maria*, nas condições de produção da animação em análise, refere-se ao destino de Maria José? A formulação *Vida Maria* também é carregada de sentidos exteriores e anteriores nos quais “vida” se relacionada a ciclo biológico, ou seja, às fases ligadas ao nascimento, crescimento, reprodução e morte? *Vida Maria* pode significar a realidade de tantas “Marias” sertanejas sem estudo e sem perspectiva de mudança em seus destinos. Além disso, também pelo trabalho da memória, podemos considerar a espessura semântica do nome “Maria” que, no Brasil (neste caso, também no Nordeste) e em outros países latinos, é quase regra para nomear as meninas (Maria José, Maria da Penha, Maria das Dores, Maria da Conceição, Maria dos Prazeres, Maria Esperança, Maria de Fátima etc.). Metaforicamente, *Vida Maria* pode significar vida de sacrifício, de trabalho e dedicação à casa, ao marido e aos filhos. Neste caso, *Vida Maria* pode apontar para diferentes possibilidades de sentidos, considerando a inscrição do dizer em determinada formação discursiva ou outra.

A partir da relação entre imagem e verbal- a mãe que tira a filha de uma atividade de leitura e escrita e impõe que ela ajude nas tarefas domésticas, percebe-se que Maria José é interpelada, determinada pela formação discursiva de dona de casa, do lar. Desse modo, nessa formação discursiva, o que pode e deve ser dito, diz respeito a uma rede de saberes nas quais ser mulher é cuidar da casa e não “ficar sem fazer nada, desenhando letra”. Esse já-dito de que “ser mulher é cuidar da casa” convoca sentidos anteriores e exteriores que significam independente da vontade do sujeito. Assim, vale citar Del Priore (2013, p. 83) para quem:

Os trabalhos domésticos a que está votada, porque só eles são conciliáveis com os encargos da maternidade, encerram-na na repetição e na imanência; reproduzem-se dia após dia sob uma forma idêntica que se perpetua quase sem modificação através dos séculos; não produzem nada de novo.

Além da rede de sentidos que se produz pelo verbal ligando a mulher ao trabalho doméstico e rotineiro, a paráfrase (retomada de um mesmo sentido que liga a mulher ao trabalho repetitivo e árduo) também se dá pelo imagético, como nos fotogramas abaixo 6, 7, 8, 9, 10, 11 e 12.



Fotograma 6 – *Vida Maria* – Maria José tirando água do poço (criança).



Fotograma 7 – *Vida Maria* – Maria José tirando água do poço (adolescente).



Fotograma 8 – *Vida Maria* – Maria José cansada de carregar a lata de água (criança).



Fotograma 9 – *Vida Maria* – Maria José carregando a lata de água (adulta).



Fotograma 10 – *Vida Maria* – Maria José socando o pilão.



Fotograma 11 – *Vida Maria* – Maria José estendendo roupas.



Fotograma 12- *Vida Maria* – Maria José varrendo o terreiro.

Os fotogramas acima, que foram selecionados do curta, referem-se a diversas formulações visuais que colocam em cena práticas domésticas de trabalho protagonizadas por Maria José: tirando água do poço, carregando a lata d'água, socando os grãos no pilão, estendendo roupas e varrendo o terreiro. Essas ações apontam para uma regularidade que é o trabalho braçal, o esforço físico, que gera o cansaço que se percebe pela respiração ofegante, pelo o olhar de fadiga e pelas pausas no trabalho. Práticas de trabalho, como por exemplo, socar o pilão, varrer o quintal, carregar a lata d'água, no curta, são competências mulher, uma vez que o homem desempenha outras funções fora de casa, ficando a mulher restrita ao interior ou limites da casa.

Diante disso, Orlandi (2013. p. 54), afirma que, mesmo que o sujeito, os sentidos e a linguagem possuam uma natureza incompleta, e, o todo o sentido se direcione a uma rede de constituição, pode haver o deslocamento. Porém, ainda assim, pode haver a estabilização do “movimento significante”. O sentido se estabiliza, não avança e o sujeito não realiza deslocamentos, como acontece com o trabalho braçal no curta. Não há lugar para o sentido novo, mas o sentido já estabelecido, institucionalizado, que vem à memória. Assim, se dá apenas a repetição. A autora ainda propõe três tipos de repetição: a empírica, a formal e a histórica. No caso do curta, a repetição se dá pela forma empírica (mnemônica) “efeito papagaio, só repete” da forma que leu, ouviu ou viu, ou seja, do jeito que as Marias ouviram e viram suas mães fazerem.

No entanto, é possível considerar que ocorre um processo de deriva em meio às paráfrases imagéticas à medida que os anos passam e materializa-se a execução sempre e

constantemente das mesmas atividades, as Marias vão deslizando da posição filha-criança para uma posição jovem, e, mais a diante, para uma posição- mãe/esposa. No plano visual, essas mudanças relacionadas ao ciclo da vida (nascer, crescer, reproduzir e morrer) se dão nas vestimentas, uma vez que as estampas dos vestidos não são as mesmas, nas alterações no corpo (gravidez) e nas expressões faciais que também vão se modificando (envelhecimento, amargura, olhar triste).

As formulações “intersecção de diferentes materialidades” e “imbricação material significante” ressaltam que não se trata de analisarmos a imagem e a fala e a musicalidade, por exemplo, como acréscimos uma da outra, mas de analisarmos as diferentes materialidades significantes uma no entremeio da outra. (LAGAZZI, 2011, p. 402)

Após Maria José continuar trabalhando e se tornar adulta (jovem), seu pai chega de fora da cerca, ou seja, o espaço dirigido sócio-historicamente para o homem, abrindo o portão com o futuro marido de Maria, Antônio. Assim, também pelo trabalho da memória, há a convocação de um já-dito de que o pai tem todos os poderes sobre a filha moça, e que, a partir do casamento, esse “poder” é passado para o marido. Nessa cena, a câmera focaliza o rosto de Maria José, jovem e com muitos sinais de beleza, com um vestido florido, que indica alegria, esperança e juventude. A trilha sonora neste momento tem uma toada mais animada.



Fotograma 13 – *Vida Maria* – Maria conhecendo Antônio.

Maria José e Antônio estabelecem um diálogo curto. Antônio cumprimenta-a. E diz:

- Tudo bom, Maria?
- Tudo bom, Antonho.
- Dê aqui, deixe que eu levo.
- Não precisa não, Antonho. (RAMOS, 2006).

Esse diálogo sugere uma aproximação e um tipo de envolvimento entre os dois. Ele se oferece para carregar a lata d'água, ela recusa por já estar acostumada a realizar tão função-naturalizada. Dito de outro modo é a mulher quem tem a responsabilidade de cuidar das coisas de casa e o homem do mundo, fora da cerca. Reforça-se aí a memória de uma FD do sertanejo e da sertaneja que é constituída a partir de uma FI patriarcal.

Para tanto, Del Priore (2013, p.7) postula que:

as mulheres do século XXI são feitas de rupturas e permanências. As rupturas empurram-nas para a frente e as ajudam a expandir todas as possibilidades, a se fortalecer e a conquistar. As permanências, por outro lado, apontam fragilidades. Criadas em um mundo patriarcal e machista, não conseguem se enxergar fora do foco masculino.

Além disso, no momento em que o pai de Maria chega ao quintal da casa com Antônio, o pretendente para a filha, o sentido que emana é que o homem quem decide o destino da mulher, cabendo a ela a aceitar e repetir a história da mãe que se casou, teve filhos e ficou restrita ao domínio da casa e do quintal. Após essa passagem, quando Maria José vê Antônio, solta os cabelos, visto que tanto no “passado ou hoje, os cabelos femininos ainda são altamente valorizados em nossa cultura.” (Del Priore, 2013, p.183). Designa ainda por esse enraizamento da cultura patriarcal e machista que a mulher seduz o homem e chega um momento da vida que por si só não se valoriza, só é valorizada quando se casa, quando o homem está como protagonista.



Fotograma 14 - *Vida Maria*- Maria olhando para o céu.

Observa-se que Maria José, agora mulher e casada, olha para o céu e para cerca buscando de certo modo a liberdade. Depreende-se isso, devido à câmera lançar o foco da imagem, ora para além da cerca, ora para o céu. Nesse momento do vídeo, em que se nota a câmera operar um giro (movimentos circulares remetendo a um sentido de ciclo) não há falas, mas o silêncio, que, de modo geral, no curta, significa algo que o sofrimento, a dor, o desalento dessa mulher não é dito, mas vivenciado em um silêncio, na mudez, na ausência do verbal, destacando o visual.

Esse efeito de circularidade da câmera é também constitutivo da própria construção fílmica em que as vidas das mulheres retratadas na animação têm praticamente o ponto de partida e de chegada do filme: uma menina na janela escrevendo no caderno e a mãe que a interrompe e que a manda fazer trabalhos manuais, braçais. Há permeando essas cenas uma ideologia de que o estudo não seria para os mais pobres e nem para mulheres, para eles caberia apenas o trabalho braçal; o estudo não valeria nada, seria perda de tempo; ou ainda de que o estudo não é para mulheres. Dessa forma, vale trazer à baila Beauvoir (1980, p.10) que traz reflexões instigantes sobre a relação homem e mulher a partir das quais podemos pensar a construção da identidade da mulher sertaneja em *Vida Maria*:

o homem é pensável sem a mulher. Ela não, sem o homem. Ela não é senão o que o homem decida que ela seja; [...] A mulher determina-se e diferencia-se em relação ao homem e não este em relação a ela; a fêmea é o inessencial perante o essencial. O homem é o Sujeito, o Absoluto; ela é o Outro.

Um ponto que me chamou a atenção diz respeito ao fato de que o silêncio do dizer ou das palavras no curta funciona como lugar da polissemia. Quando a mulher olha para a cerca, para o céu, para o horizonte, é preciso perguntar pelos sentidos em jogo, não podemos fechar a interpretação em um só sentido: esse silêncio significa que a mulher está buscando compreender sua condição de não ser livre, dona de seu destino, não estudar, não participar de uma vida social externa do seu espaço doméstico? Pode ser um apelo a Deus? Uma prática de tentar fugir de uma realidade dura? Nessas cenas, acredito que “a resistência do sentido aqui é aquela que resiste ao silenciamento para circular e se deslocar, para calar nas palavras e emergir na imagem” (FERNANDES, 2013, p.38).

Além disso, as cenas em que Maria trabalha (repete o gesto de retirar água do poço, carregar a lata, socar grãos no pilão, estender roupas e varrer o quintal), em silêncio, relacionam-se com a própria dimensão da passagem do tempo. O silêncio das palavras é preenchido pelo som do ato de socar ou pela respiração ofegante da mulher já cansada.

Podemos notar que o trabalho repetitivo é ao mesmo tempo lugar do mesmo e do diferente, no funcionamento do curta. Outrossim, pode-se dizer que Maria mesmo na mesmice, ao olhar ao horizonte, rompe com o conformismo que lhe é imposto, num movimento de *insight*, embora se submeta a ele posteriormente.

Os gestos de carregar a lata d'água ou socar no pilão põem em cena sentidos contraditórios: ao mesmo tempo em que são práticas maçantes e representam a mesmice ou ainda a repetição de um destino, o trabalho repetitivo é a ação que dá movimento às cenas, constituindo a sucessão dos fatos, ou seja, as mudanças na vida de Maria vão se tornando visíveis e assim se opera o movimento das cenas na animação. À medida que Maria José soca, repetindo o mesmo gesto, a próxima cena a materializa, no plano visual, mais envelhecida e cansada, no entanto, ainda, fazendo a mesma coisa de sempre. A contradição se dá justamente no movimento que não se move, que não produz a mudança, mas a mesmice e é essa mesmice ou o gesto repetitivo no qual o tempo do curta é trabalhado em termos de passagem dos anos.

Com efeito, em uma próxima cena, ainda que a vida de Maria seja a mesma, permeada pelo trabalho em casa (socando, lavando roupa, varrendo o quintal), a cena dá corpo a uma fila de seus filhos que passam pela mãe e dizem “Bença, mãe” e Maria, grávida, acariciando seu ventre, repetindo “Deus abençoe”. Sentidos estáveis e naturalizados de que a maternidade é santificada, ou ainda, um desejo/destino de toda e qualquer mulher emergem no curta e se relacionam a um imaginário social eficaz no qual a maternidade se liga ao instinto materno. Nesse aspecto:

A maternidade era vista como a verdadeira essência da mulher, inscrita em sua própria natureza. Somente através da maternidade a mulher poderia curar-se e redimir-se dos desvios que, concebidos ao mesmo tempo como causa e efeito da doença, lançavam-na, muitas vezes, nos *lodos do pecado*. Mas para a mulher que não quisesse ou não pudesse realizá-la - aos olhos do médico, um ser físico, moral ou psicologicamente incapaz - não haveria salvação e ela acabaria, cedo ou tarde, afogada nas águas turvas da insanidade. (Del Priore, 1997, p. 338).

Assim, à mulher são reservadas duas posições: a de filha ou a de mãe. E a filha que foi oprimida, no início do curta, vai justamente, quando ocupar a posição-mãe, oprimir a filha nas cenas finais.

O curta faz operar a relação entre o mesmo e o diferente. Maria continua realizando as mesmas atividades, mas não é mais a mesma em cada cena (de criança para jovem, depois aparece grávida, surgem os filhos, Maria aparece mais envelhecida, mais amarga). Também esse funcionamento entre o mesmo e o diferente nos leva a pensar no fio tenso por meio do qual as imagens se movimentam: ao mesmo tempo em que Maria, em algumas cenas, parece ter um *insight*, ela retorna, ou seja, ela é uma criança diferente (que olha a cerca, contempla o céu, que parece se questionar), mas é ainda igual às outras crianças. É ter o mesmo de uma forma diferente.



Fotograma 15- *Vida Maria* - Maria José dando a bênção para os filhos.



Fotograma 16 – *Vida Maria* – Maria José brigando com sua filha: Maria de Lourdes.

Após os filhos homens passarem pela mãe (Maria José), a câmera direciona o foco para a janela – formulação visual que sempre é tomada e retomada no curta-, e quando Maria José vê sua filha mulher, sai do quintal, já chamando por ela, e vai para o interior da casa. Quando a encontra, reproduz o mesmo discurso da sua mãe (Maria Aparecida), ao encontrar sua filha Lurdes (Maria de Lurdes) escrevendo em um caderno.

O que me chama também a atenção na formulação visual diz respeito à cena de Maria José abordada pela mãe, que marca o início do curta, se repetir, isto é, produzir o retorno ao mesmo espaço do dizer, nas cenas finais do curta. A mesma cena, o mesmo dizer formulado nas cenas iniciais, se materializam no mesmo movimento cênico da menina, agora Maria de Lurdes, sendo arrancada pela mãe, Maria José, do banquinho próximo à janela, ação em que a menina é trazida para perto de sua mãe e é repreendida por estar “ficar perdendo tempo desenhando nome”. A repetição se dá também na retomada da cena na qual emerge o enunciado da mãe/Maria José já na posição-mãe, em tom rude e seco seguido do silêncio da criança (Maria José, na primeira cena, Maria de Lurdes, filha, na cena final). Se a posição-mãe, independente de quem a ocupa, é produzir sentidos construídos sócio-historicamente pela interpelação ideológica (as possibilidades de dizer naquela posição-mãe são impor-se, controlar, determinar e desprestigiar o estudo em detrimento do trabalho doméstico). Já a posição-filha, seja Maria José, seja Maria de Lurdes, é de produzir somente o gesto corporal de concordar com que a mãe está falando, levando e abaixando a cabeça, em tom de obediência, aceitando, cedendo e obedecendo tais determinações. Não temos ruptura ou

deslizamentos de sentidos, somente a reprodução de um dizer no qual a posição-mãe produz efeitos no outro, filha, ainda que as gerações mudem.

— Maria José. Oh, Maria José, tu não tá me ouvindo chamar não, Maria? Tu não sabe que aqui não é lugar pra tu ficar agora? Em vez de ficar perdendo tempo desenhando nome, vá lá pra fora arranjar o que fazer. Vá. Tem o pátio pra varrer, tem que levar água pro bicho. Vai menina, vê se tu me ajuda, Maria José (RAMOS, 2006).

O texto verbal, proferido pela mãe de Maria José, deixa explícita a interpelação por uma formação discursiva de mulher-dona de casa (ideologicamente marcada por uma posição machista, na medida em que o estudo não serve para as mulheres), e um apagamento/silenciamento de outras posições- sujeitos que a mulher pode ocupar dentro de uma mesma FD. Assim sendo, nas palavras de Bernardino as crianças ficavam reclusas “ao espaço doméstico e, por mais sofisticada que fosse a sua educação, não lhes era permitido ultrapassar os limites de seu lar. Tal educação consistia em aprender, prioritariamente, as chamadas “prendas domésticas”. A maioria das meninas era analfabeta” (BERNADINO, 2015, p.19). Ou seja, é na relação da língua tomada na história que podemos considerar o processo no qual formulações feitas e já esquecidas vão construindo uma história de sentidos para as mulheres.

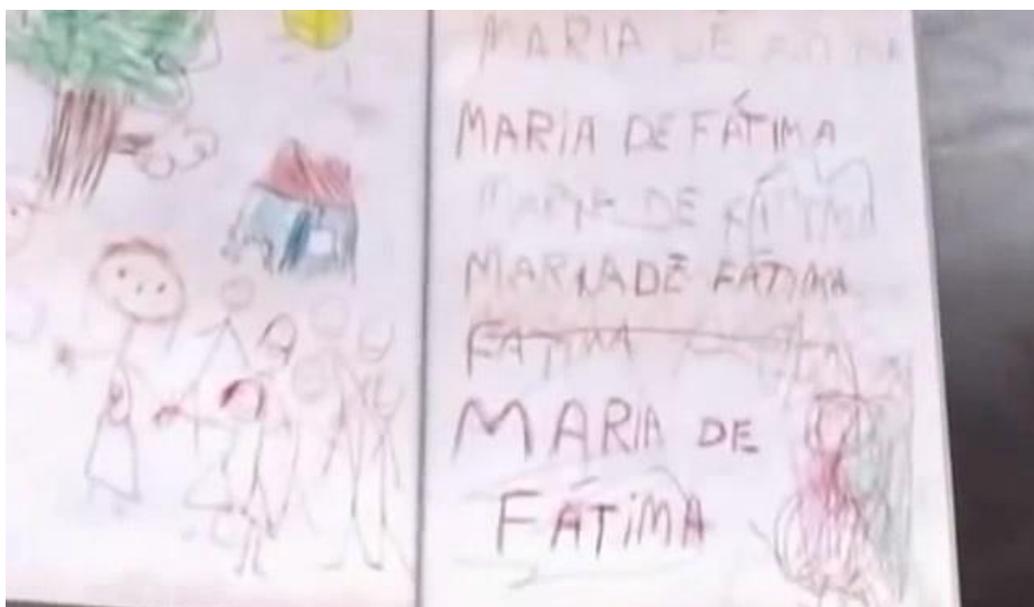
Nesse caso, o curta convoca sentidos de que escrever o nome (nesse caso, para a mãe) é perder tempo, visto que, nas condições de pobreza, saber ler, escrever e frequentar a escola não é a solução, não é útil, pois a mulher só precisa dominar os afazeres domésticos, cuidar dos filhos, marido e morrer, num movimento cíclico.

O mesmo discurso se repete e vai se perpetuando na história, quando Maria José tem sua filha, Maria de Lurdes:

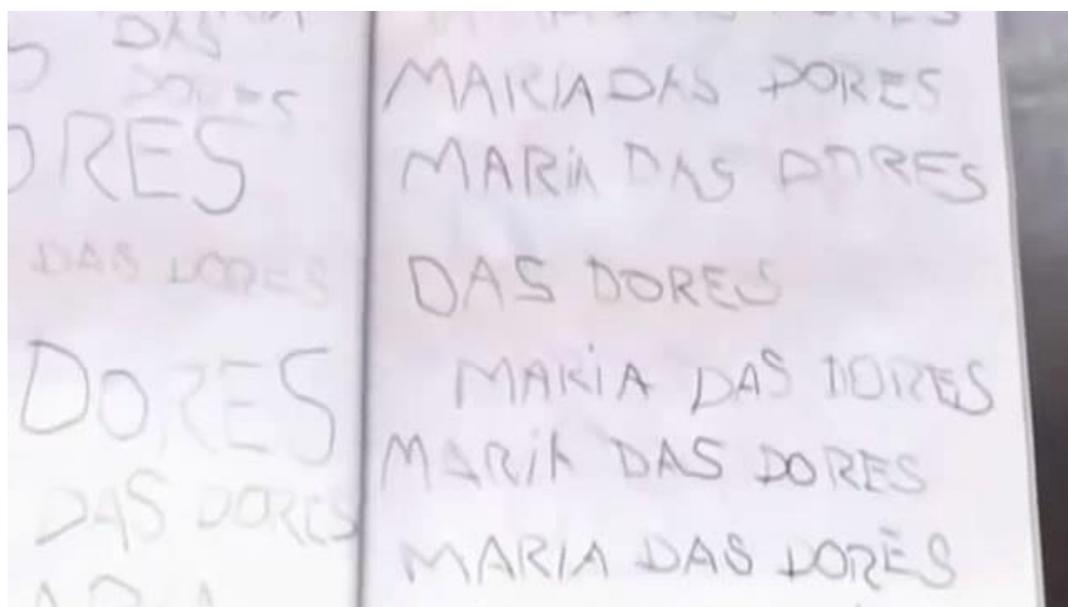
— Lurdes, oh Lurde. Oh Lurde, tu não tá me ouvindo chama, não Lurde? Tu não sabe que aqui não é lugar pra tu ficar agora. Em vez de ficar perdendo tempo desenhando nome, vá lá pra fora arranjar o que fazer. Vá. Tem o pátio pra varrer, tem que levar água pro bicho. Vai menina, vê se tu me ajuda, Lurde. Fica aí fazendo nada, desenhando nome. (RAMOS, 2006)

Em relação ao interdiscurso e intradiscurso, considera-se tudo que já foi dito e esquecido sobre o tema da mulher sertaneja está materializado na formulação, seja verbal, seja visual do curta. Assim, o curta-metragem materializa aquilo que pode ser formulado e enunciado, nesse momento, em condições específicas, que é a mulher sertaneja ocupando a

posição de dona de casa e não como uma mulher que buscou sua independência, ainda que muitos avanços tenham sido alcançados no caso das mulheres contemporâneas, como se percebe pela repetição do discurso.



Fotograma 17- *Vida Maria*- Nomes das gerações anteriores.



Fotograma 18- *Vida Maria*- Nomes das gerações anteriores.

Nos fotogramas 17 e 18, por meio do verbal e da imagem concretizam-se sentidos de vida/sina que se repete, sem pontos de deriva, deslocamento e posições-sujeitos divergentes. Há o fechamento de sentidos, tanto no verbal, quanto no imagético, representado pela cerca. No caderno que Maria José escrevia (desenhava) o nome também estão os nomes de todas as

Marias das vidas passadas que repetiram a mesma história. Para tanto, tem-se o mesmo sentido para desenhos diferentes. Há duas linguagens distintas: uma pictórica e uma verbal. Esses desenhos estariam trazendo para o leitor uma possível antecipação da história. São duas linguagens diferentes, mas que tratam da mesma história.

Assim, pode-se dizer que o título do curta *Vida Maria* não remete a uma Maria só, mas a todas as Marias que passaram e passam por essa impossibilidade de olhar/viver a vida de um modo distinto, condizente com suas vontades. Ainda que as gerações mudem, os anos passem, as meninas-Marias perpetuam um destino fadado ao trabalho doméstico, sem oportunidade de estudos. Assim, julgo interessante pensar discursivamente em práticas de leitura como a animação *Vida Maria* faz trabalhar nas cenas um movimento- do trabalho braçal- que permite a movimentação das imagens no curta, mas não produz a mudança na vida dessas Marias.

Para tanto, tanto a imagem e o verbal significam no curta-metragem e que cada materialidade possui peculiaridades e sentidos que se relacionam e fazem funcionar a contradição, mas que não são superiores um ao outro, no imbricamento das materialidades significantes.

3. 2 Documentário “*Severinas*”: Análise prévia à leitura.

Como em *Vida Maria*, apresentaremos, com base em Serrani (2005, p. 65) uma proposta de análise pré-pedagógica acerca do documentário *Severinas*, sem caráter de receita, visando considerar possibilidades de uma abordagem discursiva da textualização verbal e visual do material em análise.

Posso afirmar que todo discurso está relacionando com o que já foi dito em algum momento e o que ainda há de ser dito em outro. Para tanto, no que se refere às CPs, o documentário *Severinas*, com duração de 10:05, foi produzido no ano de 2013, dirigido pela jornalista Eliza Capai, e retrata a história de vida das mulheres do interior do estado do Piauí, cidade de Guaribas, que recebem o auxílio do Programa Bolsa Família⁴ (PBF).

O documentário foi realizado, pois a jornalista e diretora Eliza Capai, recebeu uma microbolsa após o seu projeto ser selecionado pela Agência Pública (agência de jornalismo investigativo) e o local escolhido para a realização do vídeo foi o município de Guaribas, pois foi piloto do Programa Fome Zero e apresentava o segundo pior Índice de Desenvolvimento

⁴ O programa social Bolsa Família é uma transferência direta de renda, direcionado às famílias em situação de extrema pobreza em todo o país [...].

Humano do Brasil (IDH)⁵ – 0,214. A partir do PBF, no qual 87% dos habitantes recebem, o IDH passou para 0,508.

Tomar esse documentário como objeto de análise é produtivo e relevante para minha pesquisa, uma vez que se trata de uma produção independente e que visa abordar os fatos de modo objetivo, buscando a veracidade da situação em que vivem as mulheres que recebem o benefício. Além disso, constitui um material que comporá a minha proposta de leitura a ser apresentada no próximo capítulo, quando vou mobilizar conceitos e questões que tratam de cultura, diversidade e identidade na relação com a leitura em língua materna.

Considerando o conceito fundamental de condições de produção, o documentário me leva a tomar como base a situação imediata ligada ao material audiovisual (o contexto referente ao município de Guaribas, no interior do Piauí e um balanço do antes e depois da instituição do Programa Bolsa-Família) e o contexto sócio-histórico mais amplo marcado pela memória, por relação de forças, tendo em vista que a sociedade é dividida hierarquicamente: lugar social do marido, do pai, da filha, da esposa. Assim, de acordo com Orlandi (2010, p. 39), “o lugar a partir do qual fala o sujeito é constitutivo do que ele diz”.

As formações imaginárias (FI) são mecanismos discursivos que não se manifestam em sujeitos empíricos. São representações que o sujeito faz do lugar que ele e seu interlocutor ocupam no discurso, ou do objeto sobre o qual falam. Para Orlandi (2010, p.40) as FI são mecanismos que fazem com que os discursos funcionem nesse jogo de imagens. Desse modo, não são os sujeitos físicos, nem os lugares empíricos que funcionam no discurso, mas as imagens que resultam de projeções sustentadas pela história, pelo social e pela ideologia. Para compreender um discurso, além de analisar suas condições de produção e estabelecer relações com os já-ditos, é necessário também remetê-lo a uma formação discursiva, pois o sentido não existe por si mesmo. Pêcheux enfatiza que,

[...] o sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, etc, não existe “em si mesmo” (isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante), mas, ao contrário é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas (isto é, reproduzidas). (Pêcheux 1997a, p.160 grifos do autor)

O sentido não nasce da vontade repentina de um sujeito enunciatador. O discurso tem uma memória, ou seja, ele nasce de um trabalho sobre outros discursos que ele repete, ou

⁵ O índice de desenvolvimento humano (IDH) é uma medida resumida do progresso a longo prazo em três dimensões básicas do desenvolvimento humano: renda, educação e saúde.

modifica. Essa repetição ou modificação não é necessariamente intencional, consciente, nem imediata [...] Ao contrário, pode ser oculta ao sujeito enunciador (MITTMANN, 1999, p. 272).

Um primeiro ponto que me chamou a atenção foi o título do documentário: *Severinas*. Diferente de *Vida Maria* cujo gesto de nomear está no singular, embora, no curta, gerações de várias Marias estejam ali representadas, o título *Severinas* está no plural e coloca o documentário como um mosaico de gerações e identidades de mulheres sertanejas ligadas ao município de Guaribas, Estado do Piauí.

Severinas, também, pode ser uma forma de nomeação genérica da mulher nordestina sertaneja no Brasil, cujos efeitos de sentidos apontam para a história de um povo marcado pela vida agreste, dura e morte (considerando o poema *Morte e vida Severina*) e para, na atualidade, as representações apontam para protagonismo das mulheres. Primeiro, em termos de memória discursiva, a designação “Severinas” remete ao poema *Morte e vida Severina*, de João Cabral de Melo Neto cujo personagem principal é Severino, nome que veio do italiano, uma vez que alguns italianos foram morar no nordeste e, por conseguinte, se tornou um nome muito comum nessa região. Vida Severina também pode significar vida severa, dura e difícil, mas na relação com o feminino e com o plural, o título *Severinas* produz que efeitos na relação com os possíveis telespectadores do material? Histórias de mulheres sertanejas comuns, reais, que vivem em Guaribas? *Severinas* carregam a sina de suportar a dor, a seca e a vida dura na relação com os homens, com o machismo, com elas mesmas? Acredito que é preciso abrir para a escuta de muitos e não só de um sentido único e transparente.

Em termos de formulação do documentário, a textualização de cenas em sequência, nos leva a pensar em um modo de funcionamento do material: a relação entre passado e futuro dessas mulheres ou da Guaribas de ontem e a Guaribas de hoje.

A trilha sonora que inicia o documentário é caracterizada por uma música de forró permeada por imagens ligadas ao rural e a um ambiente geográfico tipicamente sertanejo (cactos, terra seca). Tanto a canção posta no início do documentário quanto as cenas filmadas do município, nas cenas iniciais, reiteram estereótipos da Região Nordeste em que o urbano está mesclado ao rural, há a imagem do mandacaru, de animais livremente andando pelas ruas e quintais tais como cabras, galinhas, etc.

Segundo Bolognini (2009, p. 40), pode-se afirmar que “a música, a trilha sonora de um filme, é sempre um elemento importantíssimo para a narrativa, pois ela constitui o ambiente

(romance, de medo, de terror) para a cena, mesmo em filmes nos quais a fala, a língua, esteja presente”.

Nas primeiras cenas do vídeo, depois de retratar, de forma breve, imagens do município de Guaribas, Estado do Piauí, o documentário formula imagens/falas que evocam uma memória relacionada à cultura patriarcal de dominação e de submissão da mulher em relação ao homem. Quando Eliza entra em cena para entrevistar Norma, sua filha a interrompe dizendo:

- Estou lhe dizendo: meu pai mandou você parar. (filha)
 - Vai cuidar da vida dele. (Norma)
 - Estou lhe dizendo, não bote não que meu pai disse que não é pra você botar. (filha)
 - E eu tô fazendo o quê de mais? (Norma)
 - Pô parar. (Filha)
 - Tola. (Norma)
 - Entra, Aurora! (Norma)
 - Não vai mais gravar minha mãe não. (Filha)
 - Já gravou. (Norma)
- (CAPAI, 2013).

Nesse diálogo entre mãe e filha, uma das cenas iniciais do documentário, evidencia-se a posição sujeito mulher-esposa em conflito com a filha: a posição da mãe é daquela que quer fazer seu depoimento no documentário, a posição da filha, por sua vez, é marcada por uma relutância da menina em permitir a mãe gravar a cena, provavelmente por presenciar e ouvir essas falas advindas do pai tais como notamos nos fragmentos a seguir: “meu pai mandou você parar”, “pô parar”, não vai mais gravar minha mãe não”. Nesse momento, entra em cena o contexto social, cultural e ideológico das mulheres guaribanas: um imaginário discursivo constituído por homens que mandam e mulheres que devem obedecer.

Essa cultura patriarcal ainda muito arraigada e, por vezes, tida como naturalizada na sociedade, é bem perceptível na cultura latino-americana. Porém, como as materialidades tratam do Nordeste, evidenciam-se nessa região também representações que colocam o homem como macho, corajoso e superior e a mulher como frágil, inferior e submissa. Para tanto, vale citar Del Priore (2013, p.12) para quem:

A soma dessa tradição portuguesa com a colonização agrária e escravista resultou no chamado patriarcalismo brasileiro. Era ele que garantia a união entre parentes, a obediência dos escravos e a influência política de um grupo familiar sobre os demais. Tratava-se de uma grande família reunida em torno de um chefe, pai e senhor forte e temido, que impunha sua lei e ordem nos domínios que lhe pertenciam. Sob essa lei, a mulher tinha de se curvar.

No documentário *Severinas*, nas cenas iniciais, essa cultura materializa-se fortemente por meio de imagens como: o homem que mata a cobra, a coloca no pescoço e a morde a fim de passar a imagem de homem forte, corajoso, “macho”, juntamente com um copo de cachaça, mostrando que tem superioridade em relação à mulher, uma vez que geralmente provê o alimento para a família. Nesse sentido:

Os homens do povo costumavam ser presos por desordem e freqüentemente as situações dramáticas que os envolviam estavam motivadas pela embriaguez. A faca estava sempre presente como símbolo inseparável da masculinidade sertaneja; ela não possuía nenhuma função pré-determinada, sendo de uso costumeiro. A faca era sempre um instrumento pronto para o uso. Ela representava, numa disputa, a natureza de homens bravos que não temiam o embate corporal. (FILHO & CAMINHA, 2006, p.132)

Nas palavras de Ghiraldelo (2002, p. 64), saliento que as representações de homem e mulher nos imaginários sociais estão relacionadas a repetições e deslocamentos na história. Segundo a autora: “o sujeito é constituído por discursos que põem em circulação esses imaginários, ao mesmo tempo em que participa, mesmo sem o saber, na formação e disseminação de tais discursos, contribuindo nas transformações e deslocamentos desses imaginários”.



Fotograma 1- *Severinas*- Morador se exhibe com uma cobra e bebe cachaça.



Fotograma 2- *Severinas* - Chefe afirmando que “a qualidade do homem é superior e da mulher é inferior”.

Além de Ceará, morador que mata e morde a cobra perante algumas crianças da cidade, outra formulação visual também me incomodou: um outro morador, conhecido na cidade como “Chefe”, emerge no documentário, tomando a palavra e significando o que é ser homem e ser mulher, naquele contexto da cidade de Guaribas.

O apelido do morador, Chefe, já é sugestivo e materializa uma memória: que sentidos a palavra chefe convoca? O chefe é quem detém o poder em uma instituição, na qual os demais devem acatar as ordens que ele profere. Chefe também remonta ao imaginário de chefe da casa, o marido que manda e dá ordens à esposa tida como oprimida, inferior, subjugada. “Em uma sociedade machista, cabia à mulher e aos filhos obedecer às ordens do chefe da família” (DEL PRIORE, 2013, p.26). Chefe também carrega sentidos ligados a uma posição de superioridade que, nestas condições de produção, dizem respeito ao homem-chefe-nordestino-sertanejo na relação com a mulher-filha-empregada, subalterna e inferior. Ainda, nas palavras da autora: “Tal família era inteiramente subordinada à figura do pai. Rei em casa, ali ele representava o Estado e a Igreja.” (DEL PRIORE, 2013, p.20).

O enunciado relacionado ao morador da cidade, conhecido como Chefe “É que cada uma delas tenha o seu respeito e conhecer a sua qualidade. A qualidade do homem é superior, a da mulher é inferior” (CAPAI, 2013) materializa uma posição machista, nas primeiras cenas de um documentário que discursiviza justamente a identidade da mulher nordestina e possibilidades de ruptura de sua condição de opressão e miséria com o fato de ser titular do Programa Bolsa Família. A sequência das cenas põe em movimento o depoimento de Chefe, o da filha Luzia e os de Mirele, 18 anos e Serena, filha de Luzia e neta de Chefe (novas

Severinas). Em seguida, tem-se um movimento inverso: o depoimento de Chefe (a cena na qual ele afirma a qualidade superior do homem) materializa-se em outro momento do documentário, justamente depois dos depoimentos de Mirele de 18 anos e de Serena (enunciando que não pretendem se casar).

Em um jogo entre passado e futuro, ou entre Severinas da primeira geração ou as Novas Severinas (as filhas dessas mulheres titulares do Programa Bolsa Família), o documentário funciona em um movimento sequencial de cenas para fazer operar, em alguns momentos, retornos a cenas que ficaram em *stand by*, como essa na qual Chefe trazia à tona seu relato defronte à câmera. O nexu entre tais imagens se dá justamente no momento em que a cena de Serena, sua neta e filha de Luzia, enunciando “Porque sim” como resposta ao seu desejo de não casar e ser solteira emerge atrelada à imagem de Chefe, seu avô, enunciando, recuperando a conjunção explicativa “porque” da resposta da neta: “Porque a mulher é inferior ao homem, porque o homem é o gigante da mulher”.

No funcionamento do documentário *Severinas*, é interessante frisar tal recurso de coesão entre falas e depoimentos que são costuradas/alinhavadas em meio a (des)continuidades produzidas por um vocábulo- a resposta de Serena “porque sim” é recuperada/retomada pelo avô, o Chefe, que reaparece na cena seguinte e dá continuidade ao seu depoimento materializado nas cenas iniciais do documentário quando Chefe busca explicar a razão e/ou motivo pelo qual “a qualidade do homem é superior, a da mulher é inferior”. Nesta tensão entre uma cena já vista e a ser visualizada, as falas estão ligando o passado machista (o avô) e o futuro (a neta), ou seja, os dizeres que significam as Severinas da geração de Luzia e as novas gerações de meninas como Mirele e Serena.

A segunda entrevistada é Luzia, uma das filhas de Chefe, que, quando questionada sobre o que é ser mulher, produz pontos de silêncio que merecem atenção na formulação de seu depoimento no documentário:

Primeiramente, Luzia parece retomar a pergunta- que lhe fora feita por Elisa, a produtora do documentário- quando a câmera focaliza (*close up*) seu rosto:

- O que é ser mulher?

Além da pausa na formulação da resposta de Luzia, o que segue, em termos de materialidade sonora, no documentário, é a produção de silêncios. “As classes sociais dominantes buscam impor à mulher -dama a clausura, o formalismo e o silêncio.” (FILHO & CAMINHA, 2006, p.129). Em seguida, depois dessa primeira pausa que segue após a pergunta, Luzia enuncia: “Essa parada aí. Novamente, tem-se um outro silêncio. Dessa

maneira, posso dizer que, em meio a enunciados verbais, pausas e silêncios, a posição sujeito mulher se constitui em um imaginário no qual o não dito significa talvez mais que o dito. Materializa-se um novo enunciado marcado mais uma vez por outra pausa: Pra mim... ser mulher é mulher.

Pelas formulações visuais, verbais e pelos silêncios que constituem a materialidade do documentário, vale a pena contemplar que, no lugar de palavras, notam-se silêncios, pausas, suspiros permeados por expressões faciais de preocupação, de relutância e de desalento, além do próprio gesto de baixar a cabeça, quando Luzia pensa sobre a posição mulher em uma sociedade machista como a de Guaribas.

Para tanto, me apoio em Orlandi (2007, p.24) para quem:

o silêncio não é pois, em nossa perspectiva, o "tudo" da linguagem. Nem o ideal do lugar "outro", como não é tampouco o abismo dos sentidos. Ele é, sim, a possibilidade para o sujeito de trabalhar sua contradição constitutiva, a que o situa na relação do "um" com o "múltiplo", a que aceita a reduplicação e o deslocamento que nos deixam ver que todo discurso sempre se remete a outro discurso que lhe dá realidade significativa.



Fotograma 3- *Severinas*- Luzia pensando sobre o que é ser mulher.

Além de Luiza, filha de Chefe e mãe de Serena, outra mulher entrevistada é a moradora Norma, cuja posição enunciativa coloca a mulher em uma posição de violência e de opressão na relação conjugal.

Notei que um processo de romper com a linearidade da movimentação das cenas e fazer mesclar cenas anteriores (depoimentos) com cenas subsequentes, produzindo-se um

retorno a cenas já vistas, é bastante produtivo no documentário. De fato, *Severinas* abre com a tensão entre Norma e a filha, isto é, entre a mãe que quer ter voz e a filha que quer calar a mãe, por ordem do pai. Essa cena inicial do depoimento de Norma fica em suspenso. A moradora volta a falar em outro momento do vídeo quando enuncia sobre seus casamentos.

Julgo relevante notar que, mesmo em meio a novas gerações, a filha de Norma se identifica com uma posição na qual a mulher deve obedecer ao pai, ao marido, ao homem da casa. A mãe Severina deseja falar, a filha não quer deixar. Assim, a contradição constitui as identidades em jogo: mesmo entre as meninas das novas gerações de *Severinas*, há ainda modos de identificação com uma posição machista e de superioridade masculina.

- Sonhava em pegar um marido bom pra me dá valor. Não tive a sorte. Peguei um louco. Primeiro eu casei com um, só viveu comigo vinte dias. Pau era e cachaça. Aí depois, arrumei o pai desses meninos. Aí era bom, mas é doido, vaidoso o veio. Bebedor...

Quando ele estava bêbado? (Repórter)

- Uma *dificuldade* danada. Ele xingava e logo, logo ele caía. Ele é bruto demais, ignorante que só. Mas fazer o quê, né? Destino é destino (CAPAI, 2013).



Fotograma 4 – *Severinas* – Norma relatando a experiência de seus casamentos

Pela materialidade verbal, pelas expressões faciais, o gesto de ficar de cabeça baixa e/ou de permanecer com o olhar perdido, além de silêncios que se produzem nos entremeios e nos fechos dos depoimentos, posso notar, no depoimento de Norma, como a violência sofrida pelas mulheres no casamento é discursivizada: “peguei um louco” “pau e cachaça”, “uma dificuldade danada” “ele é bruto demais, ignorante que só”, “destino é destino”. Desse

modo, a posição mulher é marcada pela submissão e conformismo com um destino fatalista do qual não se pode escapar e é preciso aceitar.

A violência contra a mulher tem relação com práticas relacionadas a outras condições de produção, uma história que ainda deixa seus rastros na nossa atualidade. Desse modo, formas variadas de práticas violentas e cruéis contra as mulheres, representativas de outros momentos históricos, são (re)produzidas em relações conjugais atuais. Assim, “havia ainda as maltratadas: mulheres que apanhavam, eram amarradas ao pé da cama ou em cercas fora de casa, deixadas ao relento, sem alimento - enfim, mulheres que sofriam toda forma de violência”. (DEL PRIORE, 2013, p.33).

Com efeito, em um movimento entre o velho e novo, as mulheres de Severinas vão, ora se posicionando como submissas e resignadas, ora como protagonistas de suas vidas. Nessa posição mulher Severinas da primeira geração, há tanto aceitação do destino quanto não há possibilidades de rompimento com um casamento violento ou infeliz. Norma ainda vive com seu marido e também sua filha parece ratificar a posição de dominação do pai que não teria permitido à Norma fazer as gravações do documentário. Mirele já afirma que não quer se casar, diz que pretende estudar e ter sua vida independente.



Fotograma 5- *Severinas* – Norma enunciando a respeito do casamento.

A partir das imagens, silêncios e respectivas enunciações verbais, observo a regularidade da posição-sujeito, a mulher sertaneja, que se identifica com uma posição sujeito na qual as representações imaginárias constitutivas colocam a mulher como conformada e fadada ao sofrimento, violência e marcada por uma falta de sorte nos relacionamentos.

Essa autculpabilização se dá justamente pela naturalização de seu papel da sociedade, considerado como inerente a uma suposta “essência feminina”, a ponto de esconder as contradições. A carga ideológica é tão forte que acaba levando a maioria das mulheres à passividade, naturalizando a subordinação feminina. Não é que elas gostem de ser exploradas e oprimidas pelos homens, pelo contrário, não Mulheres e papéis de gênero no Programa Bolsa Família percebem essa condição, pois são cerceadas desde a infância a assumir posturas e comportamentos dominantes (NASCIMENTO, 2016, p. 394-395).

Pelas formulações “mulher é mulher” e “destino é destino”, evocam-se memórias discursivas, nas quais os processos históricos e ideológicos que atravessam esses dizeres das mulheres no documentário, produzem sentidos na linguagem, a partir de diversas formações discursivas:

A memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ser lido, vem restabelecer os ‘implícitos’ (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível (PÊCHEUX, 2015, p.46).

Evoca-se, numa formação discursiva religiosa, a memória de Eva, mulher de Adão, que quando assumiu a autoridade, deu o fruto proibido ao marido e plantou o pecado no mundo. Assim, como castigo a ela, Deus disse que o marido a dominaria, como se o erro fosse algo propriamente feminino. Desse modo, fica explícito que se a mulher tomar à frente no casamento, os desentendimentos aparecerão. A formação discursiva machista aparece, rebaixando a mulher e perpetuando a memória da mulher irresponsável, que não pode ser independente, dona de suas vontades, como se a mulher não tivesse capacidade para pensar, decidir, tomar a frente na instância familiar. O papel da mulher, nessa perspectiva religiosa, seria atender, respeitar e se dedicar ao marido como a figura de um líder.

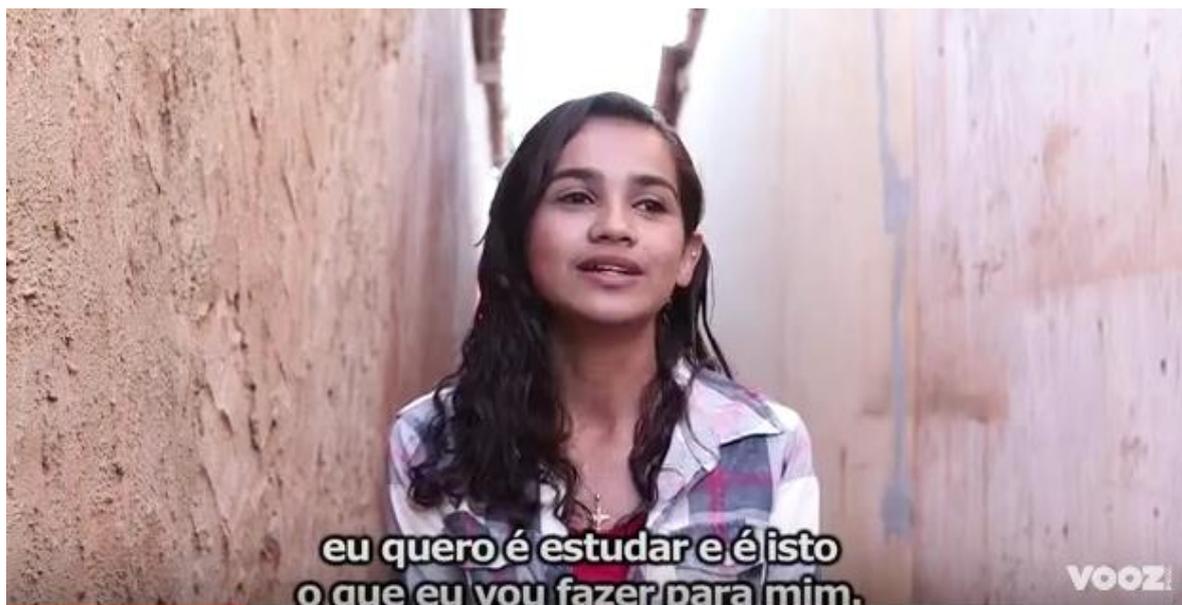
Numa visão patriarcal, a mulher pertence somente ao espaço da casa e o homem ao espaço público. A mulher tem que cuidar do lar e das coisas do marido sempre numa posição de serviçal e submissa tanto biologicamente quanto intelectualmente. Além disso, recupera-se a memória de muitas mulheres presas em relacionamentos abusivos de diversas espécies e se coloca em evidência o sentido de fragilidade atribuído à mulher: frágil, submissa e manipulável.

Além disso, o conceito de memória/interdiscurso se relaciona diretamente com o intradiscurso, de modo que os dois podem ser pensados como dimensão vertical (a memória) e horizontal (a ordem da formulação, da horizontalidade da cadeia do dizer). Conforme Orlandi (2013) pode-se dizer que no eixo vertical (interdiscurso) encontra-se tudo que já foi dito e esquecido sobre determinado assunto/tema, neste caso, a independência da mulher, dona de suas verdades, a chefe de família, mas em contra posição, a submissão, a irresponsabilidade. E, no eixo horizontal, apresenta-se o que pode ser enunciado em determinado momento e em condições específicas. Só há formulação porque algo já foi pronunciado anteriormente, ou seja, já está na memória. O que possibilita ser enunciado nesse momento e nas condições desse documentário é a mulher submissa ao marido, que acata suas ordens e aceita a violência, o sofrimento, as humilhações como destino.

Pêcheux (2014) apresenta a respeito da forma-sujeito desdobramentos em relação ao sujeito universal e ao sujeito da enunciação.

A primeira resulta de sua identificação com o sujeito universal e reflete espontaneamente o interdiscurso, na forma do “livremente consentido”. A segunda, designada contra identificação, ocorre pela ação do mau sujeito. Nessa modalidade, o sujeito da enunciação não aceita as posições do sujeito universal, o que provoca um distanciamento, mas não o rompimento com a FD (VENTURINI, 2012, p. 11).

Desse modo, no documentário, numa outra posição-sujeito, Mirele de 18 anos, representante da nova geração de Severinas, marca uma posição sujeito que concebe a mulher ligada à independência, ao rompimento com a dominação de modo que Mirele identifica-se com uma nova possibilidade de ser mulher. Em um movimento entre a Guaribas do passado e a do presente, o documentário trabalha com duas gerações de mulheres, considerando a possibilidade de ruptura de um sentido cristalizado. A primeira geração denota submissão e a segunda mostra resistência diante da perpetuação de valores patriarcais.



Fotograma 6 – *Severinas*- Mirele relatando como pensa em relação às mulheres de sua cidade.

Diferentemente da posição enunciada pela filha de Norma, Mirele de 18 anos e Serena, neta de Chefe e filha de Luzia, produzem novos modos de identificação no que diz respeito à posição mulher no que toca a um questionamento em relação ao casamento, à submissão ao homem, à vida essencialmente doméstica, visando a uma nova possibilidade de vida marcada pelos estudos. Dessa maneira,

As mulheres se “reinventaram” dentro da casa e da família. As relações verticais passaram a ser questionadas. Novas atitudes e comportamentos femininos são percebidos pelas mulheres, e até mesmo pelos homens, não só como possíveis, mas também como desejáveis. Rompia-se, muito lentamente, o ciclo de dependência e subordinação ao marido. (BERNADINO, 2015, p. 27)

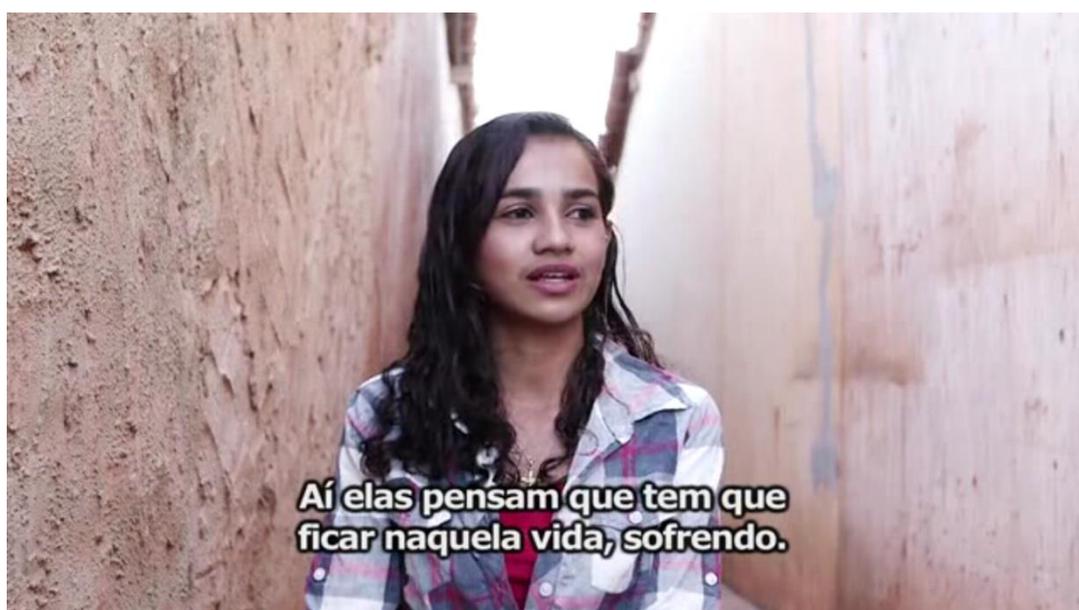
Neste aspecto, o documentário *Severinas* se opõe ao curta-metragem *Vida Maria*, uma vez que as Marias não mudam o foco de vida, apenas repetem as mesmas ações (produzidas por suas mães) de nascer, crescer, trabalhar em casa, casar e ter filhos. Já no *Severinas*, as próprias mães não querem esse futuro para suas filhas, repetindo em vários momentos que a herança delas é estudar.

Eu não penso também em casar apesar da minha idade para os daqui pensar que já é avançada. Porque as meninas daqui casam com 13 anos, 11 anos e tem filhos... Eu não tô nem aí para o que eles falam, eu quero é estudar e é isto o que eu vou fazer pra mim.
Porque assim, eu vejo minhas amigas falando que casaram novas, ter filhos e não poder fazer mais nada. Ficar dentro de uma casa cuidando

dos filhos. Isso não é vida não. É escravidão. Ver o marido, farra... não dar nada assim. Não dá o valor que a mulher tem. Em vez de colocar pra cima, bota é pra baixo. Aí elas pensam que tem que ficar naquela vida, sofrendo. Não... (CAPAI, 2013).

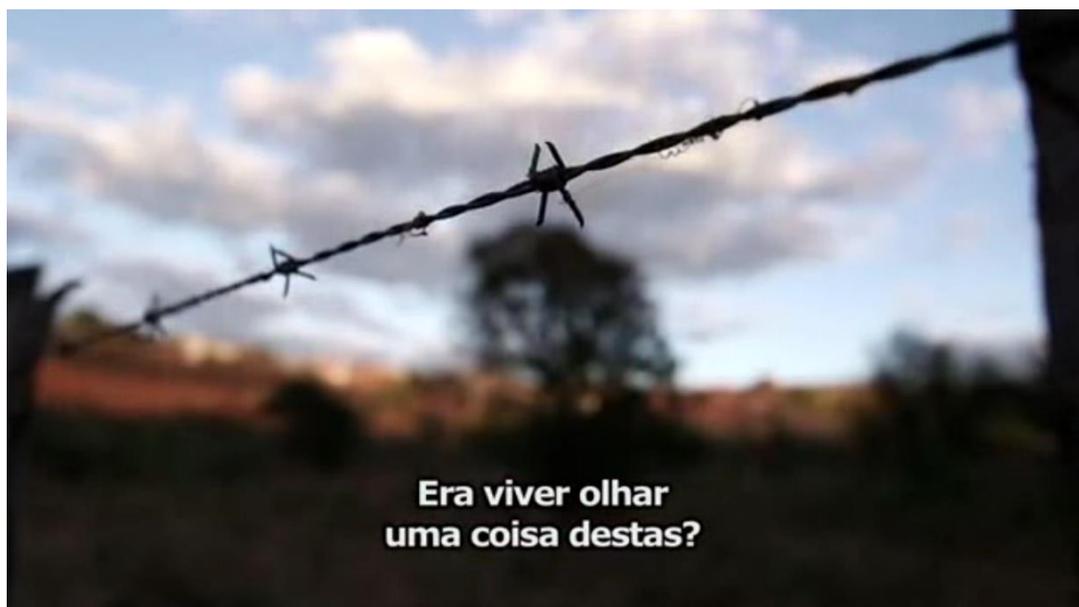
No que diz respeito ao conceito de formação discursiva, Pêcheux (2014, p.147) postula que é “a partir de uma posição dada na conjuntura social, determinada pelo estado da luta de classes, determina aquilo que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa, etc.)” Para tanto, Mirele apresenta uma contra identificação com essa formação discursiva patriarcal, uma vez que, mesmo inserida nessa formação discursiva apresenta resistência e ação de mudança, não se identificando com mulheres que casam com 13 anos, tem filhos e cuidam da casa. Para ela, isso seria uma escravidão, pois a mulher tem o direito de estudar e ser independente da figura masculina.

Diante disso, observamos que nessa formação discursiva patriarcal em que estão inseridos os dizeres de Norma e Luzia e suas posições sujeitos de mulheres sertanejas, não há contra identificações, mas há uma identificação com o que Mirele, numa tomada de posição que rompe com a lógica da submissão e do casamento, quando contemplo os enunciados “Não dá o valor que a mulher tem. Em vez de colocar pra cima, bota é pra baixo.” “eu quero é estudar e é isto o que eu vou fazer pra mim”.



Fotograma 7 – Severinas- Mirele falando das mulheres que vivem na submissão.

Todas as falas das mulheres, suas posições assumidas e os sentidos produzidos no documentário, revelam o enraizamento dessa sociedade patriarcal que envolve o dia- a –dia dessas mulheres e uma possibilidade de a educação promover novos processos de identificação com a posição mulher (não mais casada e escrava do marido, submissa e sofredora tolerando a farrá do marido, mas uma mulher que é protagonista e que escolhe estudar e não casar).



Fotograma 8 – *Severinas*- Luzia relembrando o passado.

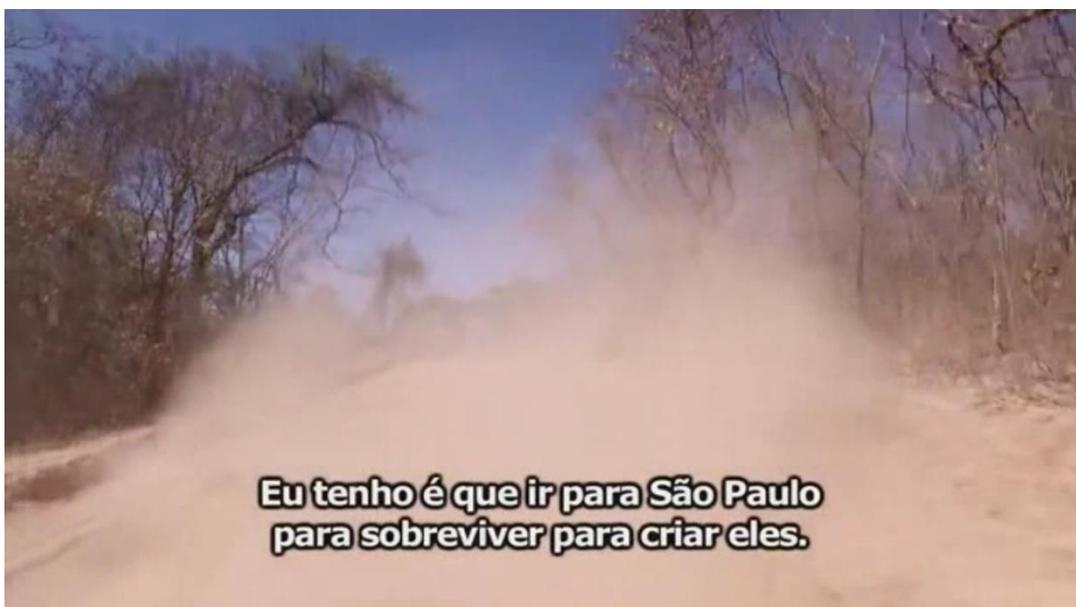


Fotograma 9 – *Severinas*- Luzia relembrando o passado.

As moradoras, Luzia e Norma, num determinado momento do documentário, relembram o passado com certa tristeza. A imagem captada nas lentes da repórter faz relação também com o curta-metragem *Vida Maria*, uma vez que:

O jogo de formas, cores, imagens, luz, sombra, etc nos remete, à semelhança das vozes no texto, a diferentes perspectivas instauradas pelo eu na e pela imagem, o que favorece não só a percepção dos movimentos no plano sinestésico, bem como a apreensão de diferentes sentidos no plano discursivo-ideológico, quanto se tem a possibilidade de se interpretar uma imagem através da outra (SOUZA 2001, p. 80).

A imagem com foco atrás da cerca e o céu distante também se materializa em *Vida Maria*, remetendo a uma (im)possibilidade de mudança de uma vida, à falta de oportunidade, à exclusão da mulher do espaço social. A imagem de um pássaro no céu voando também remete à opressão, isto é, ao fato de a mulher não ser a responsável pelo seu destino, de não ter chances de alçar voos, como estudar e de seu espaço ser limitado somente ao doméstico e aos filhos.



Fotograma 10 – Severinas- Luzia relatando que quase foi embora para São Paulo para poder criar os filhos.

Um modo de identificação que é constitutivo da posição-sujeito mulher sertaneja, sobretudo a geração das mães Severinas, é uma desesperança quanto à vida, ao destino, quando elas rememoram outras épocas, antes do Bolsa Família. Não viver é para essas mulheres: não possuir um trabalho digno, não ter comida e depender de algum fruto da colheita, quando conseguia, por conta da seca. Diante dessas condições de vida precária,

mudar para São Paulo seria uma condição de sobrevivência para poder alimentar os filhos, ter a chance de melhorar sua vida e o futuro deles. Essa é a sina do sertanejo que deixa suas terras, que já é um sentido estabilizado na memória do dizer.

A imagem se inscreve num “discurso que a atravessa e a constitui”. Com isso estamos lançados às condições de produção do discurso e não da imagem isoladamente. Assumimos o jogo significante da imagem, colocamos esse jogo em relação à memória, ao interdiscurso. (NECKEL, 2008, p.48.)

Essa imagem da estrada de chão levantando a poeira provocada por um veículo retrata a memória de que os nordestinos precisam sair de suas casas, cidades e Estados, para conseguir ter condições mínimas de sobrevivência.

A partir disso, é que o Programa Bolsa Família traz essa identificação da posição sujeito da mulher sertaneja com sentidos ligados à independência financeira e melhores condições de vida a ela e aos filhos. Uma vez que as mulheres, as mães Severinas, são titulares no Programa Bolsa Família, elas têm condições de comprar alimentos, roupas e também possibilita permanecer em sua terra, além da não submissão a condições péssimas de trabalho em um grande centro. Os recursos vindos do Bolsa Família, “contribuíram como uma limitada autonomia financeira feminina; por outro lado, há um reforço de tradicionais papéis conservadores da maternidade, cuidado e proteção, pretensamente considerados atributos femininos.” (NASCIMENTO, 2016, p.384).

O auxílio pode ser pouco, mas as mulheres que o recebem conseguem manter o alimento dos filhos e, como diz Norma “eu pego meu dinheirinho, compro minhas coisinhas, assim mesmo ele xingando. Eu não dou ele, que ele tem o dele. Ele não me dá nem R\$1”(CAPAI, 2013). Ou seja, há pela fala dela que com o auxílio do BF, as mulheres guaribanas conseguiram uma certa autonomia econômica em relação ao marido. “A melhoria na alimentação ou mesmo o acesso a bens e créditos, dando, portanto, às mulheres a possibilidade de usufruir, ainda que minimamente, de um mundo outrora desconhecido para muitas delas”. (NASCIMENTO, 2016, p. 389).

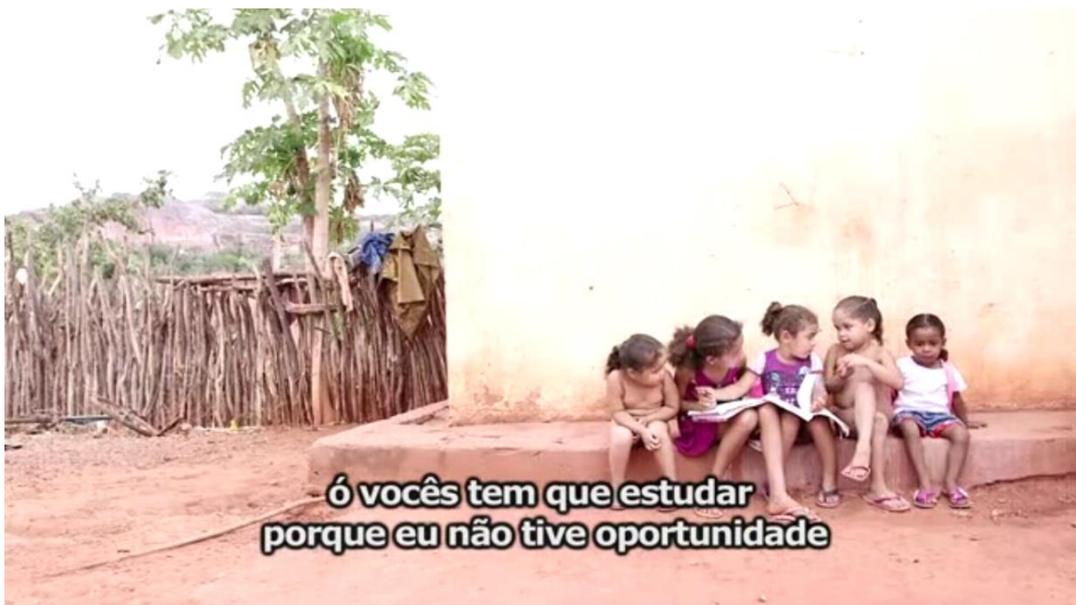
Diante dessa condição, a possibilidade de autonomia das mulheres que recebem o auxílio é muito maior do que antes, para tanto, tem-se a emergência de uma posição-sujeito mulher nordestina que passa a vivenciar melhores condições econômicas que outrora e que podem sonhar com um futuro melhor aos seus filhos que podem frequentar escolas e romperem com o ciclo da miséria. Mas há nas Severinas mães um conformismo e uma

manutenção das relações conjugais, ainda que essas sejam marcadas pela violência, desilusão amorosa e falta de apoio financeiro do companheiro, na posição das novas Severinas- representada por Mirele e por Serena, a possibilidade de um novo processo de identificação com uma nova representação de mulher que estuda e trabalha e não se casa cedo.

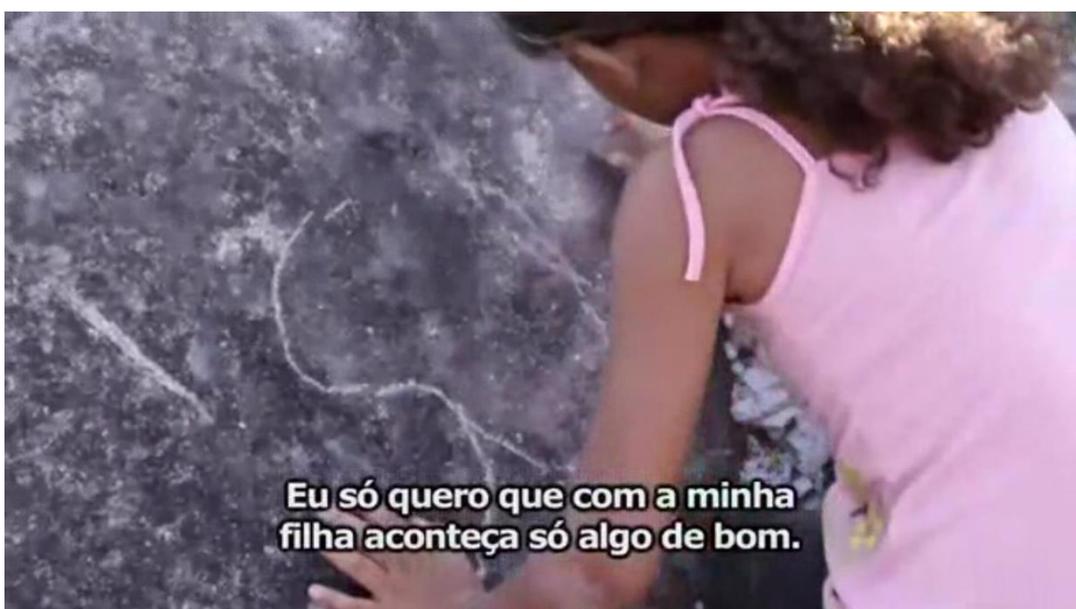


Fotograma 11- *Severinas* – Luzia dizendo da mudança de vida

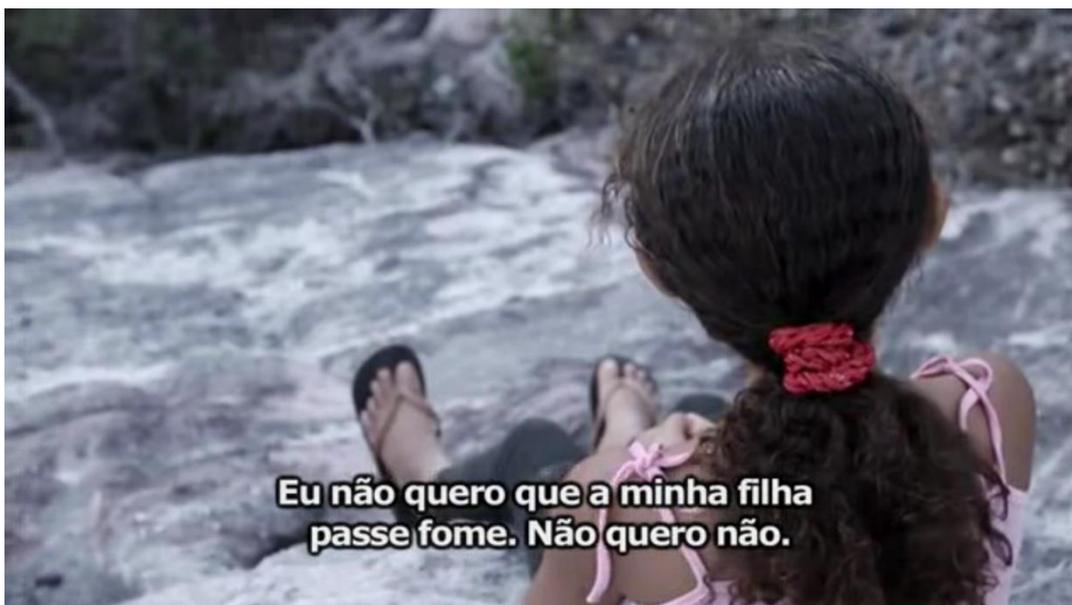
Essa imagem pode significar a mudança, ruptura, um novo modo de identificação quanto a ser mulher nessas condições. Serena olhando para o horizonte, agora sem cercas. Em relação ao curta-metragem, observamos aqui no documentário *Severinas* que há a possibilidade de deslizamento, de desestabilização de uma memória patriarcal em que a mulher não é protagonista de seu destino.



Fotograma 12 – *Severinas* – Luzia relatando os conselhos que dá para seus filhos.



Fotograma 13 – *Severinas* – Luzia falando que só quer o melhor para sua filha.



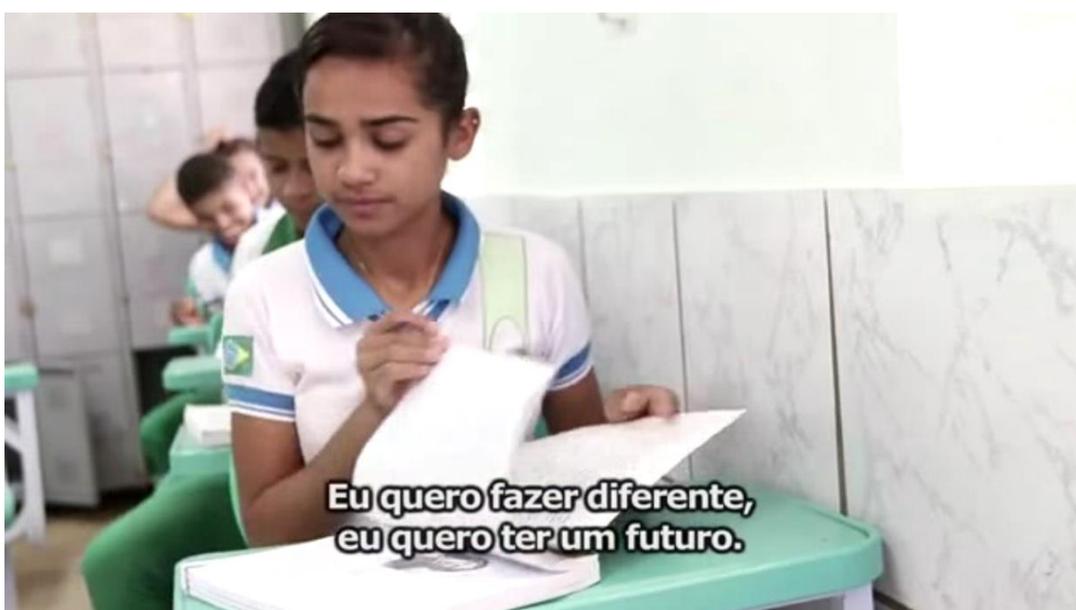
Fotograma 14 – *Severinas* – Serena soletrando o abecedário.

Em meio aos fotogramas 12, 13 e 14, Luzia vai relatando que quer o melhor para sua filha, que o futuro de seus filhos é o estudo, visto que ela não teve a mesma oportunidade, mais uma vez, atestando para um funcionamento que marca uma regularidade no documentário: um jogo de posições, de imagens e de cenas entre passado (a velha identidade da mulher sertaneja) e futuro (as novas gerações de meninas). Se em *Vida Maria*, a mulher tinha que ajudar em casa, cuidar dos bichos e mais tarde cuidar dos filhos, logo a educação não era uma prioridade, o que de certa forma produz submissão, *Severinas* joga com a submissão da mulher, com a posição machista de Chefe, com a filha de Norma que pede para a mãe, por ordem do pai, interromper a filmagem e com as novas *Severinas* que representam a possibilidade de ruptura.

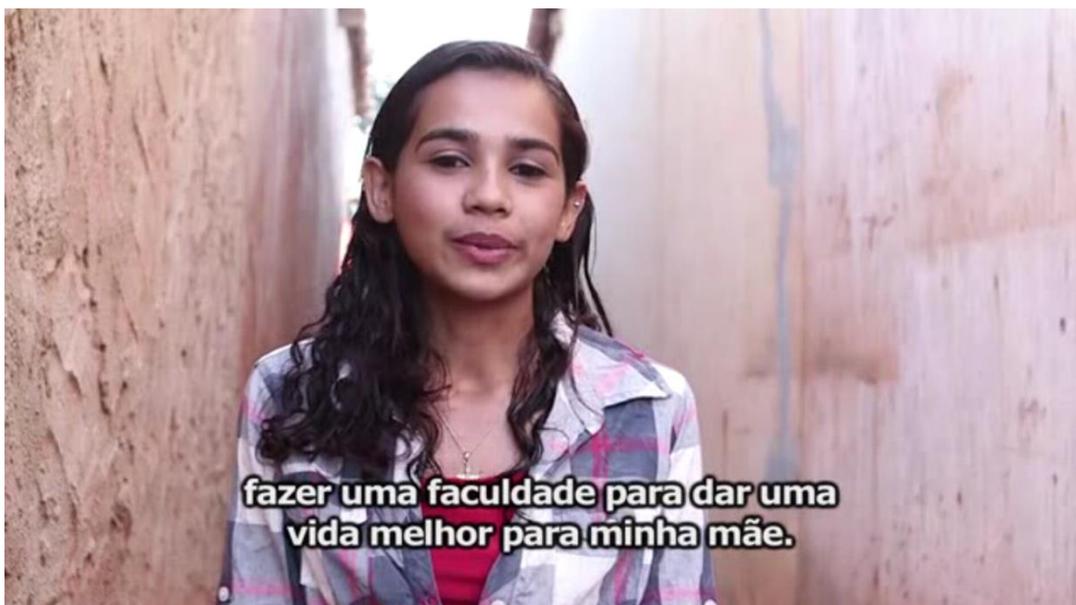
Por meio das três imagens acima, percebemos a ruptura dessa cultura de opressão e submissão, por meio da filha de Luzia escrevendo as letras e soletrando as letras A, B, C. Luzia, na posição-sujeito mãe, enuncia uma outra possibilidade para a filha, diferente da sua, ter oportunidades—ver meus filhos estudando, ver eles formado, botar eles na escola.



Fotograma 15 – *Severinas* – Mirele falando sobre a vida de sua mãe.



Fotograma 16 – *Severinas* – Mirele folheando o livro.



Fotograma 17 - *Severinas* – Mirele falando sobre seu futuro.

Nas imagens de Serena, das outras crianças e de Mirele, tanto a leitura de um livro está materializada nas imagens do documentário quanto há a imagem da escola como lugar no qual se pode construir um futuro, o que significa que a mudança começa com a educação, sob um efeito de evidência. Além disso, Norma reforça as imagens dizendo “se tem uma coisa que ninguém toma é o saber”, o que se relaciona a um já-dito que sustenta o dizer da sertaneja. A partir desses momentos do documentário, se instaura uma possibilidade de ruptura dessa formação discursiva patriarcal. O imaginário discursivo no qual tais representações de novas gerações de mulheres emergem diz respeito ao papel da educação como transformadora.



Fotograma 18 – *Severinas*- Luzia novamente repetindo que ser mulher é mulher.

Ao final do documentário, novamente a pergunta feita para Luzia, nas cenas iniciais do documentário “O que é ser mulher” é retomada nas cenas finais, mas produzindo outros efeitos. Tem-se a tensão entre o mesmo e o diferente. “Ser mulher é mulher... Ser mulher é mulher... Ser mulher é mulher...” Nas cenas finais, tem-se o silêncio e logo após, materializam-se cenas de mulheres trabalhando, lavando roupa e carregando latas d’água. O silêncio de Luzia é seguido de uma resposta que é dada na/pelas imagens relacionadas ao trabalho doméstico feminino. Assim sendo, notamos uma regularidade do documentário que é a de produzir essa relação entre o passado e o presente, entre as velhas e novas gerações a partir da retomada de cenas já vistas que se mesclam a novas cenas, a novos depoimentos, o que produz o movimento das imagens no documentário.

4 ARREMATANDO A PROPOSTA DE LEITURA: ATIVIDADES DE CUNHO DISCURSIVO

A AD permite considerar que a imagem é opaca (passível de diferentes leituras) e me leva a pensar em implementar um trabalho a partir dos materiais, o curta *Vida Maria* e o documentário *Severinas* previamente analisados com modos variados de associação com imagens já vistas e inscritas na memória discursiva do sujeito-aluno. Assim, “não é qualquer interpretação que vale”, mesmo sendo diversas (e até divergentes) as possibilidades de sentidos para as imagens no curta e no documentário, os sentidos são construídos na e pela materialidade da linguagem e a interpretação só é possível a partir dos sentidos possíveis recortados por uma posição-sujeito.

Julgo interessante mobilizar aqui um trabalho com leitura a partir de um exame das condições de produção da leitura na escola- deslocando práticas que se referem a uma memória do arquivo⁶, a sentidos institucionalizados e autorizados pelo discurso escolar (a resposta única tida como correta e como "verdade" advinda do livro didático ou da interpretação do professor) que não deixam espaço para um trabalho de memória que possibilite o deslize dos sentidos, o surgimento de outros sentidos igualmente possíveis, mas geralmente autorizados.

Esta proposta de leitura a ser apresentada não se baseia em apenas atividades soltas e descontextualizadas para serem trabalhadas com os alunos em sala de aula, mas se trata de uma tentativa de formular uma unidade em que há momentos dirigidos para o professor e para o aluno. Essa relação se faz muito importante e será ancorada com pontos teóricos para o professor e sugestões de perguntas para os alunos a partir da proposta multidimensional-discursiva tal como proposta por Serrani (2005) aliada a conceitos da teoria da análise do discurso. Isso se justifica pelo fato de que muitas vezes o professor tem o conhecimento teórico mais não sabe aliar à prática em sala de aula.

Esta proposta foi planejada para umas dez aulas, a partir do curta-metragem *Vida Maria* e do documentário *Severinas*. Destaco que a análise prévia à leitura apresentada no capítulo anterior será de fundamental relevância para que eu possa produzir perguntas e pensar práticas a partir de tais materialidades.

Esta proposta de leitura, que segue, foi desenvolvida, pensando em uma turma de 3º ano do Ensino Médio, com o propósito de se constituir como um diálogo no contexto de

⁶ Esse conceito é cunhado por Pêcheux no 1º e no 3º momento de sua teoria.

outras leituras: as que envolvem a produção literária da segunda fase do Modernismo brasileiro, quando a tendência sociológica imprime-se à prosa, focalizando a realidade regional do país, com destaque à seca do Nordeste e aos flagelos dela decorrentes. A preocupação mais marcante dessa prosa é a identidade Nordestina que se constitui a partir das condições precárias de vida que determinam essa identidade, condições impostas pela geografia do lugar e pelas condições socioeconômicas (a vida agreste, as constantes secas, a miséria e a fome, as gritantes desigualdades sociais). A proposta se concretiza a partir de um trabalho de leitura do curta-metragem *Vida Maria* e do documentário *Severinas*.

4.1 Implementação da proposta Multidimensional-Discursiva aliada a conceitos da AD: olhares para o curta-metragem *Vida Maria* e o documentário *Severinas*

O currículo multidimensional de Stern (1993) difere do unidimensional, uma vez que o unidimensional aborda apenas uma dimensão no ensino da língua em que se pretende focar. Um exemplo desse currículo seria a concepção estruturalista, comunicativa, entre outros, que se sustenta apenas na materialidade da língua. Já a proposta multidimensional trabalha não apenas com a materialidade linguística, mas imbricada a ela, há outras dimensões também: é preciso pensar a língua, a cultura e as práticas verbais.

A proposta Multidimensional Discursiva proposta por Serrani (2005) embasa-se na teoria discursiva, a qual estabelece uma ponte entre o componente sociocultural, o componente de língua-discurso e práticas verbais, além de levar em conta a subjetividade e a posição-sujeito do aluno nas aulas, tendo-se em vista a mobilização subjetiva do leitor na relação com o curta ou documentário.

Com base em Serrani (2005, p. 22), ao elaborar um currículo de conteúdos e atividades, é preciso pensar numa política linguístico-cultural e educativa que busque: a) estimular nos alunos o estabelecimento de pontes culturais com outras sociedades e culturas; b) propiciar a educação à diversidade sociocultural e ao questionamento de etnocentrismos e exotismos; c) dar ao componente cultural um peso significativo no planejamento de cursos de língua. Com efeito, a escolha pelo material relacionado à realidade Nordestina e à identidade da mulher sertaneja pode permitir a construção de pontes culturais, na medida em que estou considerando o contexto da educação do Estado do Paraná no qual atuo, há que se pensar na problematização de estereótipos ligados ao Nordeste e visões homogeneizantes de tal cultura

e por fim os vídeos podem permitir um trabalho em que a cultura não seja tratada de modo episódico, mas fundamental nas práticas.

Neste sentido, é válido apresentar a formulação esquemática de uma estruturação curricular dentro de proposta multidimensional, apoiada em três componentes inter-relacionados (1) Intercultural (ênfase nas memórias socioculturais nacionais com foco na consideração da diversidade cultural); (2) Língua-Discurso e (3) de Práticas Verbais (SERRANI, 2005, p. 29-37) a fim de estruturar a nossa proposta de leitura/abordagens das materialidades audiovisuais em tela:

(1) Componente intercultural: o fato de tal componente ser assim denominado pluricultural/intercultural se deve ao reconhecimento, ao desenvolvimento e à inclusão da pluralidade e da diversidade nos conteúdos como a condição básica para a compreensão da dimensão constitutivamente heterogênea de toda língua. Dessa forma, nas palavras de Serrani (2005), é preciso pensar em quais conteúdos de cultura estão sendo considerados em uma atividade. Vale dizer que este componente divide-se em três eixos temáticos, a saber:

(1.1) *Territórios e espaços*. Tomando como base que o aprendiz de línguas tem necessidade de localização geográfica, de relacionar a língua a um espaço, o trabalho com o tal componente tem como propósito levar o aluno a refletir sobre os diferentes contextos sociais, temporais e espaciais. Nosso trabalho volta-se para a especificidade da identidade da mulher no contexto nordestino sertanejo nas duas obras trabalhadas.

(1.2) *População, grupos sociais e dados históricos*. É necessário que haja no componente pluri/intercultural conteúdos que estimulem não só a identificação de grupos, em razão de diferenças sociais, étnicas, profissionais ou outras, mas que se propicie a identificação de distintas perspectivas ou cosmovisões tanto de dentro quanto de fora dos grupos considerados. Neste caso, julgamos necessário considerar nas atividades propostas diferentes perspectivas e olhares em relação a identidades sociais e culturais da posição mulher sertaneja, considerando as condições de produção da Região Nordeste brasileira.

(1.3) *Realizações artísticas, científicas, ecológicas e outros legados culturais*. É preciso pensar uma didática de línguas na qual "funcionar em uma língua" seja uma finalidade necessária, mas *não suficiente*. Nesse aspecto, é preciso compreender, no estudo da língua, a

dimensão dos legados culturais e da relação identitária, social e emocional com contextos regionais ou nacionais. Por isso, compreendemos a relevância da escolha por um trabalho com o curta-metragem e o documentário como produções artístico-culturais que põem em cena questões de identidade, contradições e sentidos inscritos na memória.

(2) Componente de língua/discurso: Assim sendo, a formulação do curta e do documentário deve ser vista não como soma de cenas, mas como uma totalidade linguístico-histórica que não se restringe à dimensão linear do discurso. Há também uma outra dimensão, a do interdiscurso, o eixo vertical das formulações visuais já vistas, de constituição dos sentidos.

(3) *Componente de Práticas Verbais*: concretização interdependente dos componentes anteriores em práticas de leitura e escrita. No caso do nosso estudo, nosso foco é a leitura imagética e verbal de produções audiovisuais contemporâneas.

Neste sentido, em consonância com Serrani (2005, p. 32) entendemos que “os legados culturais e os domínios identitários, social e emocional do sujeito estão relacionados”. Portanto, conteúdos ou atividades relacionadas a tais domínios facilitam a mobilização do sujeito em relação à aprendizagem.

Mais uma vez, reitero que, na relação sujeito e linguagem, a concepção de subjetividade que tangencia a abordagem de leitura ora proposta não é a de sujeito “entendido como uno, centrado e intencional, mas cindido, heterogêneo, incapaz de se definir como uno, a não ser na dimensão das representações imaginárias enquanto *eu* (ego), na busca do desejo de outros sujeitos” (NEVES, 2004, p.250). Segundo a autora, é preciso considerar que somos sujeitos da/na linguagem e interpretamos sentidos advindos de nossa história, de nossas relações sociais, da ideologia, de um inconsciente desejante.

Obviamente, as atividades sugeridas são algumas dentre outras que poderiam também ter sido pensadas, no caso do texto aqui contemplado. Com efeito, procurei não somente explorar a relação verbal e visual na abordagem das materialidades fílmicas, pensando um percurso de leitura que pode ser implementado em um Ensino Médio, como também mobilizar questões ligadas à memória e às condições de produção do conto sob análise, o que pode representar para o ensino de língua materna, neste caso especificamente para práticas escolares de leitura, novas possibilidades de abordagem do texto, um novo olhar para a linguagem compreendida como aberta e polissêmica.

1. Primeiro momento da abordagem de leitura:

Para iniciar a implementação da proposta multidimensional-discursiva a partir do curta e do documentário, estarei apoiada nos componentes intercultural, língua/discurso e práticas verbais (SERRANI, 2005), tendo em mente uma possibilidade na qual o professor (a) possa realizar uma espécie de sondagem com seus alunos a partir das seguintes perguntas:

- a) Vocês sabem o que é um curta-metragem e/ou um documentário?
- b) Quem já assistiu a um curta-metragem e/ou a um documentário?
- d) Vocês conhecem algum curta-metragem e/ou um documentário?
- e) De que assunto tratava esse curta-metragem e/ou esse documentário?
- f) As materialidades audiovisuais levavam a algum tipo reflexão sobre algum contexto?

Após promover uma conversa dialogada de cunho informal, o professor, antes de apresentar e comentar com os alunos alguns aspectos socioculturais do curta-metragem e do documentário, como, por exemplo, (composição, características, entre outros), pode sugerir uma leitura (prática verbal) breve do que é um curta-metragem e o que é um documentário, como segue abaixo:

O que é um curta-metragem?

Ele é pensado como instrumento meio de crítica social, podemos afirmar que o mesmo cumpre uma função social, assim como o cinema de entreter, a notícia de informar, a receita de orientar, o artigo de expressar opinião, etc. Com isso, queremos dizer que o curta-metragem é um gênero que tem como principal função fazer a crítica social. Não apenas pelo caráter “marginal” que ocupou na história do cinema, mas também pela sua capacidade atual de influenciar e ser influenciado. (ALCÂNTARA, 2014, p.29).

O documentário

O documentário ocupa uma posição ambígua e polêmica na história, teoria e crítica do cinema. Se, por um lado, recorre a procedimentos próprios desse meio - escolha de planos, preocupações estéticas de enquadramento, iluminação, montagem, separação das fases de pré- produção, produção, pós-produção, etc, por outro, procura manter uma relação de grande proximidade com a realidade, respeitando um determinado conjunto de convenções: registro in loco, não direção de atores, uso de cenários naturais, imagens de arquivo etc. Vale salientar que embora o segundo conjunto de convenções acima referido represente recursos característicos do documentário, garantindo autenticidade ao que é representado, não lhe é exclusivo ou imprescindível. Ou seja, um filme ficcional também pode se valer de tais estratégias, bem como a presença ou ausência de apenas um desses elementos não é a garantia de que se tem pela frente um documentário.

Por exemplo, a simples seqüencialização de documentos, por si só, não caracteriza um documentário. São inúmeras as produções ficcionais que utilizam imagens ou sons documentais no sentido de dar maior força à narrativa.

[...] Verificamos que no documentário existe uma possibilidade enorme de variação quanto à utilização de determinados recursos. O documentarista pode (ou não):

- usar a figura do locutor (on ou off);
- construir o filme apenas em cima de depoimentos;
- utilizar o recurso da reconstituição para contar a história;
- criar personagens para dar maior dramaticidade à narrativa;
- apresentar documentos históricos, etc.

Essa lista pode ainda ser ampliada. O que parece permanecer sempre como característica fundamental do documentário é o fato de ser um discurso pessoal de um evento que prioriza exigências mínimas de verossimilhança, literalidade e o registro in loco. [...]. (MELO, 2002, p.25-27).

Inspirando-nos em um projeto desenvolvido por Ghiraldelo (2015) com alunos no Ensino Médio, na cidade de São José dos Campos/SP “cujo objetivo foi mobilizá-los a escrever e ler textos por meio do trabalho com filmes produzidos fora do circuito comercial estadunidense, o que a autora designa por “filmes cult”, em termos de práticas letradas, acredito na relevância do debate e da conversa entre professor(a) e alunos(as) como práticas discursivas relevantes no que concerne ao trabalho com materialidades audiovisuais em sala

de aula. Ademais, discutir sobre a identidade da mulher, em tais condições do sertão nordestino, pode favorecer a produção de um espaço em que a subjetividade dos alunos seja mobilizada nas práticas de linguagem.

2. Segundo momento da abordagem das materialidades:

Após os alunos assistirem ao curta-metragem *Vida Maria* e ao documentário *Severinas* e o professor pode investigar elementos básicos da narrativa das materialidades fílmicas (o enredo, as sequências temporais se são lineares, truncadas, interpoladas). Após esse momento, o professor pode iniciar um movimento de apresentar um levantamento das condições de produção, que conforme Orlandi (2013), estabelecem uma relação com os sujeitos e com a situação, que pode ser imediata ou uma expansão sócio-histórica e ideológica. Além disso,

As CP do discurso mostram a conjuntura em que um discurso é produzido, bem como suas contradições. Nessas condições, o sujeito produz seu discurso não como fonte de conhecimento, mas como efeito dessa rede de relações imaginárias, constituindo-se tal discurso na representação desse imaginário social. (INDURSKY; 1997, p. 28).

- ❖ **Sentido imediato:** o curta é produzido por um publicitário, tem aproximadamente nove minutos, ganhou prêmios, circula pelo canal do Youtube, blogs. O documentário foi produzido por uma repórter, tem também aproximadamente dez minutos, ganhou prêmios e também circula nas mídias digitais.

- ❖ **Sentido amplo:** a memória que faz valer as condições de produção. Que sentidos já-ditos o curta convoca? E o documentário?

Seguem questões de ordem discursiva para fomentar a leitura:

- 1) Que características os vídeos a que vocês assistiram têm que podem ser considerados um curta-metragem e um documentário?

- 2) Por onde eles circulam? Circulam virtualmente ou não? Em cada lugar que circulam pode-se atribuir os mesmos sentidos?

- 3) O curta-metragem trata de alguma temática? E o documentário? Qual (is)? Pode-se relacionar o curta e o documentário com outros textos já vistos? Quais?
- 4) Como se organiza a sucessão de fatos/cenas no curta e no documentário?
- 5) Vocês já leram/ouviram/viram algum texto que faz referência a esses ou a esse tema?
- 6) Pode-se relacionar o curta e o documentário a que assistiram com outras mulheres que foram impossibilitadas de mudar de condição social?

Essas questões dizem respeito ao conhecimento subjetivo (história de leitura dos leitores) e posição-sujeito do aluno, ou seja, outras vivências de leituras que ele já realizou em outros momentos, que remete a uma experiência sócio-histórica.

Além disso, julgo relevante trabalhar com o componente intercultural e seus três subitens, que se referem ao território, grupos sociais e legados culturais, com base em um debate sobre os possíveis modos de identificação do aluno-leitor com tais materialidades.

- 7) No que diz respeito às suas memórias de leitura/experiências ou suas identificações como leitor, de que forma o curta e/ou documentário lhe tocam?⁷

Concordo com Ghiraldelo (2015, p. 53-54) quando a autora afirma que:

um filme pode sensibilizar o sujeito na medida em que, tanto o conteúdo quanto a maneira como tal conteúdo é transmitido, faz eco em sua constituição subjetiva por meio das identificações. Esse ponto no qual um filme poderá tocar, fazer eco, não é necessariamente algo que sempre agradará ao espectador; poderá ser algo que o desafie, que o mova de suas certezas.

3. Terceiro momento da abordagem:

Neste momento de abordagem das materialidades fílmicas, no que concerne ao componente língua-discurso, elegemos alguns aspectos da linguagem cinematográfica que podem ser trabalhados: movimento do corpo, cenário, posição da câmera, figurino e trilha sonora.

⁷ O professor pode pensar nessa pergunta de modo mais abrangente, como: Em termos de memórias subjetivas ou de identificação, de que forma o curta e/ou documentário lhe tocam?

As questões que seguem podem servir de base para pensar em como trabalhar o jogo entre um sentido único e evidente e possibilidades de deriva em formulações visuais:

- 8) O curta-metragem se inicia focalizando, de uma certa distância, a imagem de uma menina, debruçada sobre um caderno, escrevendo o próprio nome, apoiada em uma janela. Que possibilidades de sentidos essa focalização produz?
- 9) Em uma cena subsequente à menina na janela, a mãe interpela a filha. Quais temas essa interpelação oculta?
- 10) Como a trilha sonora se apresenta no curta-metragem?



- 11) Como a mãe significa a atividade da filha (desenhar o nome)? Ao refletirmos sobre as condições de vida das personagens, que leituras possíveis podemos fazer dessa imagem?
- 12) No curta-metragem, percebemos que ocorre uma modificação de foco pela câmera. Focaliza-se a cerca e a mãe na janela da casa a observar a filha. Depois, o foco se volta

novamente para a personagem Maria José, mais crescida, realizando o trabalho braçal costumeiro. Quais são as possibilidades de sentidos da cerca, da imagem da mãe na janela e da menina agora crescida a partir da focalização?



13) Que transformações são evidenciadas enquanto Maria bombeia água para a lata e depois enquanto carrega a lata? Que leituras do imagético podem ser feitas da mudança física e da repetição do trabalho doméstico?



- 14) Maria José solta os cabelos quando vê Antônio pela primeira vez e logo depois da passagem de algumas cenas, ela aparece grávida. Como você viu a cena da personagem soltar o cabelo e aparecer grávida? De que forma a cultura patriarcal e machista contribui para esse efeito de sentido?
- 15) Há um momento no curta em que o foco da câmera volta-se para o céu. Após isso, volta-se para a ação de socar o pilão que Maria realiza. Como é esse movimento da câmera? Como o trabalho dela é retratado? E suas expressões faciais? Qual é a relação da imagem entre a gravidez e o trabalho árduo?

- 16) Considerando, os cinco fotogramas que estão na capa do DVD e constituem cenas do curta, que sentidos possíveis podem ser atribuídos às formulações visuais da mulher, Maria, na relação com sua identidade? Que leituras você faz de Maria como mulher?



- 17) Qual é a temática central abordada no documentário *Severinas*?
- 18) Como a trilha sonora posta em cena no documentário e no curta metragem representa um elemento importante na produção de efeitos de sentidos e na construção da narrativa do material?
- 19) Que possibilidades de leituras podemos realizar a partir da imagem abaixo? O que esse homem representa neste contexto específico?



- 20) Logo no início do documentário, o foco do vídeo se dá pela fala do sertanejo Horácio Alves da Rocha, conhecido como “Chefe” na comunidade. Sobre isso, responda: a) Por que ele é entrevistado? E que possibilidades de leitura podemos fazer a partir de sua fala: “A qualidade do homem é superior, a da mulher é inferior”?
- 21) Além dos dois homens, outra entrevistada é Luzia, uma das filhas de Chefe, que quando questionada sobre o que é ser mulher, faz duas pausas. Por que há pontos de silêncio nesses momentos? Como a imagem dela significa, também, na relação com esses silêncios?



- 22) Luzia e Norma relatam suas experiências de vida. Norma conta como foi o primeiro casamento que durou apenas vinte dias. Como podemos perceber a regularidade de suas posições sociais por meio das falas: “mulher é mulher” e “destino é destino”? Essas falas evocam alguma lembrança em nossa sociedade?
- 23) Como o passado e o presente são formulados no documentário com base nas posições enunciadas por mulheres como Norma e Luzia e nas posições de Mirele e Serena?

- 24) Norma e Luiza falam num ambiente fechado, sentadas numa cadeira no meio da sala. Já Mirela e Serena, sempre aparecem em espaços abertos. Comente essas questões dos espaços internos e externos.
- 25) Que identidade(s) social(is) é/são retratada(s) no curta-metragem *Vida Maria* e no documentário *Severinas*?
- 26) É possível afirmar que o documentário estabelece relações de contradição de algum modo com o curta-metragem *Vida Maria*? Justifique.
- 27) Esta relação que se estabelece tanto em *Vida Maria* quanto em *Severinas* com relação à mulher e seu papel ocorre somente neste contexto e neste lugar específico? Isso acontece só na cidade de Guaribas?

Numa tentativa de trazer para a cena, sem a pretensão de esgotar o tema, as possibilidades de implementação de uma proposta de base discursiva para a sala de aula, a partir do curta-metragem *Vida Maria* e do documentário *Severinas*, acredito que esses diálogos entre os princípios e procedimentos da Análise do discurso e a proposta multidimensional-discursiva de Serrani (2005) produzem deslocamentos tanto nos cruzamentos de questões teóricas ligadas à leitura a serem problematizadas pelo professor quanto na abordagem das formulações verbo-visuais de produções culturais como os materiais analisados no presente trabalho.

Vale lembrar que, nas palavras de Serrani (2005, p. 15), o profissional de língua deve estar “apto para realizar práticas de mediação sociocultural, contemplando o tratamento de conflitos identitários e contradições sociais, na linguagem da sala de aula”. Com efeito, procurei trabalhar na imbricação da língua com a memória sociocultural no ensino de leitura, por meio da utilização de materialidades que abordem temáticas culturais, em práticas letradas, não somente com o pretexto de trabalhar a língua, mas pensar contextos culturais/sociais diversos, os cenários e modos de vida que representam a identidade da mulher sertaneja.

Assim sendo, destaco a importância com a leitura que contemple a dimensão cultural, a relação língua/discurso e as práticas letradas que serão trabalhadas em sala.

CENA FINAL

Num movimento de efeito de fechamento deste trabalho, considero que as materialidades fílmicas analisadas não podem estar apartadas de um olhar sobre suas condições de produção, além de que os gestos de leituras produzidos apontam para a abertura e não fechamento dos sentidos. Além disso, considere o discurso e os efeitos de sentidos produzidos na relação entre os sujeitos, tendo em vista as formações imaginárias que dizem respeito ao autor, aos possíveis leitores do material e ao objeto discursivo, uma vez que não se trata de sujeitos empíricos, mas de posições sócio-ideológicas construídas nos movimentos da história. Para tanto, levei em conta os conceitos propostos por Pêcheux de memória, equívoco, paráfrase, discurso, formação discursiva, posição-sujeito e, silêncio proposto por Orlandi.

Desse modo, houve, nesta dissertação, um esforço no sentido de apresentar uma proposta de leitura discursiva de dois materiais audiovisuais, a saber: *Vida Maria* e *Severinas*, não somente do ponto de vista do funcionamento discursivo posto em jogo em tais materiais, mas também pensando a possibilidade de apresentar momentos de abordagem de leitura, com base no jogo entre o verbal e não verbal. Neste caso, a constituição de uma proposta discursiva de leitura de vídeos voltada para a terceira série do Ensino Médio, buscando trabalhar na tensão entre uma unidade imaginária de leitura (a evidência de um único sentido) e a polissemia (possibilidades de outras leituras), me exigiu perguntar não pelo conteúdo, isto é, o “o que o texto disse”, mas sim compreender como o verbal e a imagem significam em suas especificidades.

No primeiro capítulo, trabalhei com uma retomada da teoria de Pêcheux de modo mais abrangente, sem focar tanto nos conceitos cunhados por ele, mas sim no percurso da Análise do Discurso de linha francesa. O objetivo foi armar um plano de fundo para a dissertação, uma espécie de introdução aos estudos desse autor a partir de pilares essenciais, como, discurso, ideologia e posição – sujeito. Meu plano de fundo constitui o cenário no qual a proposta se efetiva.

No segundo capítulo, o trabalho foi ganhando seus contornos, ou seja, o meu roteiro de trabalho estava se delineando, permitindo-me entrar em cena, isto é, no movimento analítico: apresentei reflexões sobre as concepções de leitura e justifiquei a escolha pela perspectiva discursiva que enredou minhas análises prévias à leitura do material audiovisual. Além disso, empreendi um caminho em torno da conceituação da imagem na imbricação com o verbal. No terceiro capítulo, os contornos foram ficando ainda mais visíveis, assim o

movimento de análise mostrou a rota por mim empreendida de uma análise prévia à leitura das materialidades audiovisuais selecionadas. Nesse momento, os fios se cruzaram: *corpus*, teoria pecheuxtiana, imagem, verbal e identidade da mulher, formando um todo de sentido.

No último capítulo, o arremate final: os capítulos deste trabalho dialogam entre si a fim de culminar na apresentação de uma proposta multidimensional-discursiva de leitura do curta *Vida Maria* e do documentário *Severinas* voltada para uma terceira série do Ensino Médio, no sentido de justamente produzir práticas e gestos de leitura em que a opacidade e a contradição da imagem fossem vistas como aspectos produtivos e instigantes, pensando em possíveis encaminhamentos ao professor de línguas. Acredito que focar a dimensão cultural e afetiva também é relevante no ensino, visto que os materiais podem tocar, sensibilizar os alunos quanto a contextos com os quais eles têm pouco contato.

Neste momento da conclusão, intitulado Cena final, a tentativa foi a de produzir um efeito (ilusório) de fechamento, na medida em que os sentidos nunca se fecham. Também, neste gesto final, foi necessário trazer ao leitor uma sinopse do “trabalho”, salientando os fios que se cruzaram e constituíram esta proposta de leitura que é uma possibilidade e sugestão de trabalho entre outras, não uma receita a ser seguida pelo professor.

Diante de toda essa imbricação teórica e prática, cheguei à conclusão de que o trabalho com materialidades audiovisuais, levando em conta o jogo entre o verbal e a imagem, a relação texto e memória, possibilita o deslocamento de sentido e abre a possibilidade de o sentido não ser estabilizado em uma verdade única. Acredito também que os alunos necessitam ler a partir de diferentes linguagens em sala de aula e precisam compreender as condições de produção que perfazem os textos tomados em suas dimensões históricas, linguísticas e visuais.

REFERÊNCIAS

- ALCÂNTARA, J. C. D. de. **Curta-metragem: gênero discursivo propiciador de práticas multiletradas**. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem: Área de concentração: Práticas textuais e discursivas: múltiplas abordagens) - Universidade Federal de Mato Grosso, Mato Grosso.
- ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de estado**. 8 ed. Rio de Janeiro: Graal Ltda, 2001.
- BAGHIN-SPINELLI, D. C. M. **Uma proposta discursiva de leitura nos cursos de formação de professores de Língua Inglesa**. *Fragmentos*, número 22, p. 79/100 Florianópolis/ jan - jun/ 2002.
- BEAUVOIR, S. **O segundo sexo: fatos e mitos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.
- BOLOGNINI, C. Z. PFEIFFER, C. LAGAZZI, S. **Discurso e Ensino: Práticas de Linguagem na Escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2009.
- CAPAI, E. **Severinas**. [Filme]. Brasil, 2013. 10 min. color. som. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vt62puheABw&t=6s>. Acesso: 15 de junho de 2015.
- CAVALLARI, J. S. **Visões de leitura e concepções que fundamentam os documentos oficiais de ensino e aprendizagem de língua estrangeira**. *Trab. linguist. apl.* [online]. 2012, vol.51, n.2, pp.293-304
- COITO, R.F. **A imagem como discurso: a ilustração produzindo sentidos**. In: Roselene de Fatima Coito; Alexandre Sebastião Ferrari Soares. (Org.). *Análise(s) do Discurso: gestos de interpretação em superfícies materiais*. 1ed. Cascavel: Edunioeste, 2012, v. 1, p. 11-34
- CORACINI, M.J. (Org.). **O Jogo Discursivo na Aula de Leitura: Língua Materna e Língua Estrangeira**. Campinas, SP: Pontes, 2010.
- _____. **A Análise do discurso na Lingüística Aplicada**. In: Castro, S.T. R. *Pesquisas em Lingüística Aplicada*. Taubaté/SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2003.
- _____. **Concepções de leitura na (pós) modernidade**. In: LIMA, R. C. de C. P. (Org.). *Leitura: múltiplos olhares*. Campinas, SP: Mercado de Letras; São João da Boa Vista, SP: Unifeob, 2005, p. 15-44.
- _____. (2001) **Heterogeneidade e leitura na aula de língua materna**. In CORACINI; PEREIRA (Orgs). *Discurso e Sociedade: Práticas em Análise do Discurso*. Pelotas: EDUCAT, p.137 – 154.
- DEL PRIORE, M. **Histórias das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1997.
- _____. **Histórias e conversas de mulher**. 1ª ed. São Paulo: Planeta, 2013.

COURTINE, Jean-Jacques. *Définition d'orientations théoriques et construction de procédures en analyse du discours*. Philosophiques, vol. IX, número 2, octobre 1982.

FEDATTO, C. P. & MACHADO, C. de P. O muro, o pátio e o coral ou os sentidos no/do professor. In: BOLOGNINI, Carmen Zink (Org.). **Discurso e Ensino: O cinema na escola**. Campinas, SP: Editora, Mercado das Letras, 2007, p. 9 – 16.

FERNANDES, C. **A resistência da imagem**. Uma análise discursiva dos processos de leitura e escrita de textos visuais. 2013. 225 p. Tese (Doutorado em Letras. Área de Concentração: Teorias do texto e do discurso) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

_____. **A opacidade da imagem no desvelar da evidência subjetiva**. Revista: Linguagem, educação e memória, 2014.

FILHO, J. E. P. CAMINHA, R. **Mulheres, disputas e direitos numa sociedade patriarcal: surra e honra feminina no Ceará imperial e republicano**. Verba Juris ano 5, n. 5, jan./dez. 2006

FRACASSE, L. **Gênero propaganda bancária na perspectiva da análise do discurso**. Apresentado no simpósio internacional de estudo de gêneros textuais (V Siget). Caxias do Sul, RS. 2009. Disponível em <http://www.ucs.br/ucs/tplSigetIngles/extensao/agenda/eventos/vsiget/ingles/anais/textos_autor/arquivos/o_generopropaganda_bancaria_na_perspectiva_da_analise_do_discurso.pdf> Acesso: 09 de Maio de 2015.

GARCIA, T. M. **A análise do discurso francesa: uma introdução nada irônica**. Working papers em Linguística, UFSC N.7, 2003. P. 121-140.

GREGOLIM, M.R.V. **Recitações de mitos: a História na lente da mídia**. In: GREGOLIM, M.R.V. (org.). Filigranas do discurso: as vozes da História. Araraquara: FCL – UNESP, 2000. p. 19-33.

GHIRALDELO, C. M.. **A interpretação de filmes 'cult' por jovens habituados a filmes comerciais**. In: Anais do Encontros de Cinema - 4a. Conferência Internacional de Cinema de Viana, 2015, Viana do Castelo - Portugal. Encontros de Cinema - 4a. Conferência de Cinema de Viana. Viana do Castelo - Portugal: Ao Norte - Associação de Produção e Animação Audiovisual, 2015. V. único. p. 51-58.

_____. **As representações do estrangeiro em atividades de livros didáticos de língua portuguesa**. *Fragmentos: Revista de Língua e Literatura Estrangeiras*, Florianópolis, v. 22, jan. 2002. ISSN 2175-7992. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/fragmentos/article/view/6861/6420>>.

INDURSKY, F. **A fala dos quartéis e as outras vozes**. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

JOURDAIN, R. **Música, cérebro e êxtase: como a música captura nossa imaginação**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1998.

LAGAZZI, S. **O recorte e o entremeio condições para a Materialidade Significante** IN: *Análise de Discurso no Brasil: Pensando o impensado sempre, uma homenagem a Eni Orlandi*. BRANCO et al. Campinas, Editora RG, 2011.

_____. Paráfrases da imagem e cenas prototípicas: em torno da memória e do equívoco. In FLORES, G. G. B.; NECKEL, N. R. M.; GALLO, S. M. L. (Orgs). **Análise de Discurso em Rede: Cultura e Mídia**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015

MITTMANN, S. **Nem lá, nem aqui: o percurso de um enunciado**. In: INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria Cristina Leandro (Org.). *Os múltiplos territórios da análise do discurso*. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1999.

MALDIDIER, Denise. **A inquietação do Discurso – (Re)Ler Michel Pêcheux Hoje**; tradução Eni Orlandi. Campinas, Ed. Pontes. 2003.

MELO, C. T. V. de. **O documentário como gênero audiovisual**. *Comun. Inf.*, v. 5, n. 1/2, p.25-40, jan/dez. 2002.

NASCIMENTO, A. C. de. **O. Mulheres e papéis de gênero no Programa Bolsa Família**. *O Social em Questão - Ano XIX - nº 35 – 2016*.

NEVES, M. **Processo discursivo e subjetividade na avaliação em LE (inglês) no ensino universitário**.in: *Trabalhos em linguística aplicada*, Campinas, 43 (2): 249-264, jul./dez. 2004

ORLANDI, E. P. **Análise do Discurso: princípios e procedimentos**. 11ª Edição, Campinas, SP- Pontes, 2013.

_____. **Discurso e Texto – formulação e circulação de sentidos**. 4ª ed. Editora: Pontes, Campinas, 2012.

_____. **“Efeitos do verbal sobre o não-verbal”**. *Revista Rua*, Campinas, n. 1, 1995, p. 35-47. Campinas: Pontes, 1999.

_____. **As formas do silêncio: nos movimentos dos sentidos**. 5. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2007.

PÊCHEUX, M. **Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Trad. de Eni Puccinelli Orlandi et al. Campinas, SP: UNICAMP, 1988.

_____. **O papel da memória**. In: ACHARD, Pierre et al. *O papel da memória*. Tradução e introdução José Horta Nunes, Campinas, SP: Pontes, 1999.

_____. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Tradução: Eni Puccinelli Orlandi. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 2006.

_____. **Análise automática do discurso (AAD-69)**. In: GADET, Françoise.; HAK, Tony. (Orgs.) *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Trad. de Eni P. Orlandi. Campinas, SP: UNICAMP, 1993. pp. 61-151.

PIMENTEL, 2012. [s. l.].

RAMOS, M. **Vida Maria**. [Filme]. Produção de Márcio Ramos, direção de Márcio Ramos. Brasil, 2006. 8,35 min. color. son. Disponível em:
<<http://www.youtube.com/watch?v=2G7Eakw-bZc>>. . Acesso: 09 de Maio de 2015.

SEKEFF, M. de L. **Da música, seus usos e recursos**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

SERRANI, S. **Discurso Sobre a Língua, Textualidade e Línguas Estrangeiras Próximas**. In *Anais da ANPOLL*, Niteroi, RJ, 2000.

SERRANI, S. **Discurso e cultura na aula de línguas: Currículo– Leitura – Escrita**. Campinas: Pontes, 2005.

STERN, H. H. **Issues and options in language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1993.

VENTURINI, M. C. **Representação e movimento do sujeito no discurso do MST**. *Entretextos*, Londrina, v.12, n.1, p.07-32, jan./jun.2012.

SITE DA CAIXA ECONÔMICA FEDERAL: www.caixa.gov.br. – Programa Bolsa Família

Anexos

Ficha técnica – Vida Maria

Título: Vida Maria

Ano de produção: 2006

Dirigido por: Márcio Ramos

Duração: 9 minutos

Gênero: Animação

País de Origem: Brasil

Sinopse

O curta retrata a história de Maria José, uma menina pobre nascida no Nordeste, que deixa de se dedicar aos estudos para auxiliar sua mãe nas tarefas braçais de casa. Na medida em que vai crescendo, vai trabalhando, até constituir uma família com muitos filhos e repetir os mesmos passos da mãe.

Ficha técnica – Severinas

Título: Severinas

Ano de produção: 2013

Dirigido por: Eliza Capai

Duração: 10 minutos

Gênero: Documentário

País de Origem: Brasil

Sinopse

O documentário trata da história de sertanejas do interior do Piauí – Guaribas - que, a partir do Programa Bolsa Família, começaram a transformar suas vidas e seus papéis sociais, libertando-se do machismo e da miséria.