



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

O MÉTODO DISCURSIVO DE LEITURA NO ENSINO DE LÍNGUA
PORTUGUESA: Por um leitor da historicidade do texto

Doutorando: Glaucio Ramos Gomes

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Maria Angélica de Oliveira UFPB/UFCG

Coorientador: Prof. Dr. Jarbas Vargas Nascimento (PUC-SP)

JOÃO PESSOA – PB
2017

GLAUCIO RAMOS GOMES

**O MÉTODO DISCURSIVO DE LEITURA NO ENSINO DE LÍNGUA
PORTUGUESA: Por um leitor da historicidade do texto**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal da Paraíba, como exigência para obtenção do grau de doutor.

Orientadora: Prof^{fa} Dr^a Maria Angélica de Oliveira. UFPB/UFCG

Coorientador: Prof. Dr. Jarbas Vargas Nascimento (PUC-SP)

Área de Concentração: Linguagem e Cultura

Linha de Pesquisa: Discurso, sociedade e cultura

JOÃO PESSOA – PB
2017

G633o Gomes, Glaucio Ramos.
O método discursivo de leitura no ensino de língua
portuguesa: por um leitor da historicidade do texto / Glaucio
Ramos Gomes. - João Pessoa, 2017.
256 f. : il. -

Orientadora: Maria Angélica de Oliveira.
Coorientador: Jarbas Vargas.
Tese (Doutorado) - UFPB/ CCHLA

1. Análise do discurso. 2. Língua portuguesa - Ensino.
3. Leitura. 4. Leitor. 5. Cordel. I. Título.

UFPB/BC

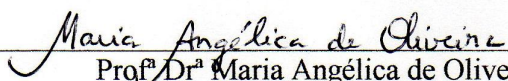
CDU: 81'42(043)

GLAUCIO RAMOS GOMES

**O MÉTODO DISCURSIVO DE LEITURA NO ENSINO DE LÍNGUA
PORTUGUESA: Por um leitor da historicidade do texto**

Tese defendida em 24/03/2017

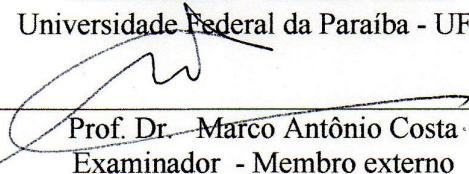
BANCA EXAMINADORA:



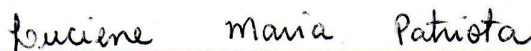
Prof.^a Dr.^a Maria Angélica de Oliveira
(orientadora)

Universidade Federal de Campina Grande – UFPB/UFCG

Prof.^a Dr.^a Maria Ester Vieira de Sousa
Examinadora - Membro interno
Universidade Federal da Paraíba - UFPB



Prof. Dr. Marco Antônio Costa
Examinador - Membro externo
Universidade Federal de Campina Grande – UFCG



Prof. Dr.^a Luciene Maria Patriota
Examinadora – Membro externo
Universidade Federal de Campina Grande – UFCG

Prof. Dr.^a Alfredina Rosa Oliveira do Vale
Departamento de Letras - Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

MEMBRO SUPLENTE

Prof. Dr.^a Romair Alves de Oliveira
Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT)

Prof. Dr.^a Maria da Luz Olegário (UFPB)

DEDICATÓRIA

À minha flor, Ana Maria, e ao fruto do nosso amor, João Lucas.

AGRADECIMENTOS

Nesse espaço de agradecimento
Injustiça deve ser evitada
Com palavras de amor
Agradeço minha jornada
Ao Deus da minha vida
Que me ajudou na caminhada

Pra que justiça seja feita
Não pode ser apagada
A colaboração da minha esposa
Minha doce e bela amada
Pela paciência de todas horas
Na solidão da madrugada

Como esquecer de João
meu filho muito amado
era sempre meu renovo
na labuta do doutorado
com seu brilho de alegria
o trabalho foi menos pesado

A minha velha mãe guerreira
Não posso deixar no esquecimento
Por tudo que fez
Para me ver nesse momento
Obrigado minha mãe
Por cada ensinamento

Na trilha da maternidade
à Angélica presto agradecimento
minha mãe da academia
sua marca é o comprometimento

respeitosa com minhas opiniões
mas brilhante no seu contra-argumento

De coração também sou grato
Ao professor Jarbas Nascimento
Que me ensinou uma grande lição
Compartilhar conhecimento
Sempre humilde e prestativo
Tem parte nesse momento

Nesse texto de muitas mãos
Ivone tem meu agradecimento
Na leitura do meu projeto
Deu o toque de refinamento
O projeto virou pesquisa
E a pesquisa doutoramento

Afastando a injustiça
Desse solene momento
À banca examinadora
Vai meu agradecimento
Pela leitura construtora
de cada apontamento

Os nomes que apareceram
Estiveram comigo lado a lado
Mas há muitos outros nomes
Pelos quais fui ajudado
A eles também dedico
esse título conquistado.

RESUMO

No universo dos teóricos que refletem sobre a formação leitor na escola, é senso comum a compreensão de que um leitor não se forma em um instante único e nem pela ação singular de uma dada teoria. Ao contrário disso, o leitor é sempre um processo em formação que ocorre pela ação integrada de vários segmentos teóricos que são vivenciados em sala de aula. Dentro do leque de procedimentos teórico-metodológicos que são pensados como ferramentas de auxílio à formação do leitor, servimo-nos da Análise do Discurso de linha francesa que, dado seu caráter interdisciplinar, alia-se a outras áreas de conhecimento. Neste sentido, autores como Pêcheux (1997, 2008, (2009); Foucault (1995, 2007, 2008), Orlandi (2006, 2010, 2012), Lerner (2002), Chartier (2002), e Martins (2012) foram fundamentais para a consecução de nossos objetivos. Nosso objetivo central com a pesquisa era compreender se e como a Análise do Discurso (AD), enquanto uma metodologia de leitura, poderia auxiliar na formação do leitor. Quanto aos objetivos específicos, temos: a) Avaliar a proposta de leitura aplicada pelo professor para compreender as particularidades teórico-metodológicas da mediação discursiva de leitura; b) Analisar o resultado da mediação discursiva de leitura, a partir do confronto entre os questionários inicial e final, para observar os efeitos da proposta da AD nos gestos de leitura dos discentes.; c) Compreender como a sala de aula, com sua dinâmica e organização hierárquica, atua no processo de docilização do sujeito-aluno e na constituição da governabilidade do professor; d) Compreender como as relações de poder, e as vontades de verdade interferem nos gestos de leitura do professor e do aluno. Para a realização da pesquisa, realizamos com alunos do nono do ensino fundamental, de uma escola pública, uma mediação discursiva de leitura, tomando como objeto de análise exemplares de literatura de cordel. O *corpus* da pesquisa está fragmentado em duas partes: exemplares de cordel para a investigação das representações do homem e da mulher nordestinos no discurso do cordel; transcrição da mediação discursiva de leitura vivenciada em sala de aula. A análise dos cordéis foi realizada para que pudéssemos construir a sequência didática para a mediação discursiva de leitura. Os resultados dessa análise mostram que o discurso dos cordéis que selecionamos constrói uma representação social que desprestigia o homem e a mulher nordestinos. No que diz respeito à análise da mediação discursiva de leitura, os resultados mostram que a AD tem, de fato, uma contribuição a dar para as práticas de leitura em sala de aula. A contribuição está no fato de ela possibilitar que o aluno trabalhe com a dimensão discursiva da língua. Nesse trabalho, ele considerará, para construção da leitura, as interferências sócio-ideológicas do dizer que sempre é acompanhado de não ditos que agem sobre o dito, fazendo deslizar o sentido; perceberá que sob a evidência do sentido dado, há outros sentidos possíveis. Além disso, vivenciando uma leitura discursiva, o aluno poderá ver a língua na sua dimensão política, isto é, a língua como um constructo social fundamentado em vontades de verdade que são estruturadas pela ação do poder.

Palavras-chave: Discurso. Ensino. Leitura. Leitor. Mediação. Cordel.

ABSTRACT

In the universe of theorists who reflect on the reader's formation in the school, it is common sense the understanding that a reader does not form in a single instant nor by the singular action of a given theory. On the contrary, the reader is always a process in formation that occurs through the integrated action of various theoretical segments that are experienced in the classroom. Within the range of theoretical-methodological procedures that are thought as tools to aid the formation of the reader, we use the French Speech Discourse Analysis which, given its interdisciplinary character, is allied to other areas of knowledge. In this sense, authors like Pêcheux (1997, 2008, 2009), Foucault (1995, 2007, 2008), Orlandi (2006, 2010, 2012), Lerner (2002), Chartier (2002) and Martins (AD), as a reading methodology, could help in the formation of the reader. As for the specific objectives, we have to: a) Evaluate the Reading proposal applied by the teacher to understand the theoretical-methodological particularities of the discursive reading mediation; B) Analyze the result of the discursive reading mediation, from the confrontation between the initial and final questionnaires, to observe the effects of the AD proposal on students' reading gestures.; C) To understand how the classroom, with its dynamics and hierarchical organization, acts in the process of docilization of the subject-student and in the constitution of the governability of the teacher; D) Understand how power relations, and real wills interfere with teacher and student reading gestures. In order to carry out the research, we conducted a discursive mediation of reading with students from the ninth grade of elementary school, from a public school, taking as an object of analysis exemplary cordel literature. The corpus of the research is fragmented into two parts: cordel copies for the investigation of representations of man and woman from the Northeast in the speech of the cord; Transcription of the discursive mediation of reading lived in the classroom. The analysis of the cords was performed so that we could construct the didactic sequence for the discursive reading mediation. The results of this analysis show that the discourse of the cords we select builds a social representation that disparages Northeastern man and woman. Regarding the analysis of the discursive reading mediation, the results show that the DA has, in fact, a contribution to give to the practices of reading in the classroom. The contribution is that it enables the student to work with the discursive dimension of the language. In this work, he will consider, for the construction of reading, the socio-ideological interferences of saying that it is always accompanied by non-sayings that act on the said, sliding the meaning; You will realize that under the evidence of given meaning there are other possible meanings. In addition, by experiencing a discursive reading, the student can see the language in its political dimension, that is, language as a social construct based on real wills that are structured by the action of power.

Keywords: Speech. Teaching. Reading. Reader. Mediation. String.

LISTA DE FIGURAS E TABELAS

Figura 1: Leitor do século 18	49
Figura 2: Leitor do século 19	49
Figura 3: Xilogravuras	91
Figura 4: Circuito da cultura	110
Figura 5: Xilogravuras	112
Figura 6: Xilogravura 1: Cacete, Cachaça e Gaia	114
Figura 7: Xilogravura 2: O homem que nasceu para ser chifrudo e as mulheres gaieiras ...	117
Figura 8: Xilogravura	121
Figura 9: Xilogravura	134
Figura 10: Xilogravura.....	136
Figura 11: Propaganda	139
Figura 12: Propaganda.....	139
Figura 13: Propaganda.....	140
Figura 14: Capa de revista	142
Figura 15: Xilogravura.....	158
Figura 16: Foto de sala de aula.....	168
Figura 17: Casal do século XIX	171
Figura 18: Trecho V – Transcrição de aula: Análise de xilogravura	175
Figura 19: Trecho VI – Transcrição de aula: Análise do quadro Os retirantes.....	175
Figura 20: Trecho VI – Transcrição de aula: análise de charge.....	175
Tabela 1: Calendário de atividades.....	25
Tabela 2: Questionário Social	34
Tabela 3: Diagnose	178
Tabela 4: Releitura do primeiro cordel	181

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO I	18
1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	18
1.1 A natureza da pesquisa.....	18
1.2 Lugar de pesquisa e os sujeitos envolvidos.....	21
1.3 Corpus	23
1.3.1 Exemplares de cordel	23
1.3.2 A mediação discursiva de leitura	26
1.3.3 Questionário.....	33
1.4 Sistematização dos dados	35
CAPÍTULO II.....	36
2 LEITURA, DISCURSO E ENSINO.....	36
2.1 Leitura discursiva: um olhar para a historicidade da língua.....	36
2.2 Compreensão e interpretação: as duas faces de uma mesma moeda (atribuição de sentido).....	42
2.3 O sujeito-leitor: entre a liberdade e a regulação	48
2.4 O sujeito-autor	52
2.5 A formação do leitor: encanto, desencanto e reencanto.....	57
2.5.1 O encanto	57
2.5.2 O desencanto	59
2.5.3 O reencanto.....	61
CAPÍTULO III	64
3 AS REPRESENTAÇÕES DO HOMEM E DA MULHER NORDESTINOS NO DISCURSO DO CORDEL	64
3.1 Cordel: um viés do saber literário.....	76
3.2 Semiologia histórica: um olhar discursivo sobre a xilogravura	89
3.3 Cultura e identidade: uma imagem e seu reflexo.....	94

3.4 Xilogravura: as representações do homem e da mulher nordestinos no discurso imagético	111
3.5 Do verso ao discurso: as representações do homem e da mulher nordestinos no discurso do cordel	124
CAPÍTULO IV	145
4 A ANÁLISE DO DISCURSO E A FORMAÇÃO DO LEITOR: IMPRESSÕES DE UMA EXPERIÊNCIA	145
4.1 A o sujeito-leitor na sala de aula: entre a docilização e a autonomia	148
4.2 Os gestos de leitura do professor e do aluno: os efeitos da relação de poder na produção da leitura.....	155
4.3 A mediação discursiva de leitura na sala de aula.....	167
CONSIDERAÇÕES FINAIS	181
REFERÊNCIAS	188
ANEXOS	197
APÊNDICE	213

INTRODUÇÃO

Na condição de professor de Língua Portuguesa, temos a preocupação de sempre estar refletindo sobre nossa prática no que diz respeito ao modo como temos trabalhado para auxiliar o aluno na construção de sua competência leitora, escritora e oral. Julgamos que essa autoreflexão é imprescindível para que, fazendo os devidos ajustes em nossa prática docente, possamos melhor mediar à aprendizagem junto aos alunos. Foi pensando por esse caminho de cuidar do ato docente que resolvemos nos dedicar, em nossa pesquisa de doutorado, a um dos campos do ensino de língua: a leitura. E dentro desse campo, como consequência, também nos interessou a formação do leitor.

Dos idos anos de 2004, quando nos formamos, tem nos inquietado saber de que forma se pode, em sala de aula, desenvolver uma prática que torne à leitura significativa e, arriscamos, atraente para os estudantes. Pelo que pudemos apreender em nossa prática, e na pesquisa deste doutoramento, a leitura se torna significativa quando ela é propositiva e responde a uma necessidade de aprendizagem. Os teóricos da leitura e os documentos oficiais apregoam, a algum tempo, a necessidade de se desenvolver uma prática de ensino que ajude o aluno a atingir sua competência leitora. Sobre essa questão, os PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, p. 41) afirmam:

formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos (BRASIL, 1997, p. 41).

Diante de tantas habilidades necessárias para o alcance do leitor pleno, caberia uma questão: o que se deve fazer para que o aluno alcance esse status de leitor competente? Certamente que não temos uma resposta completa para essa questão. Porém, o que podemos afirmar é que a formação do leitor competente não se efetiva no cumprimento cronológico de uma vida escolar, nem se dá pela exploração de apenas uma via teórica de leitura. Ao contrário, o leitor se forma no tempo do sempre, isto é, está sempre em formação e, no caso escolar, ele se forma pelo trabalho integrado de vários suportes teóricos. Entre esses suportes, escolhemos, para nossa pesquisa, o método teórico de leitura da Análise do Discurso Francesa. Nosso contato com essa teoria se deu no mestrado quando investigamos como as relações de poder e os jogos de verdades, presentes no espaço-tempo da sala de aula, interferiam na constituição dos sujeitos professor e aluno. Na ocasião, fizemos essa

investigação pela análise de uma mediação de aula de língua portuguesa. A partir daí, começamos a pensar na relação entre a metodologia teórica de leitura da Análise do Discurso (AD) e o ensino.

Por esse caminho, desenvolvemos esta pesquisa que tem como objetivo geral compreender se e como a AD, enquanto método teórico de leitura, pode auxiliar o leitor em uma situação de aprendizagem. Esse objetivo geral está abalizado nas seguintes questões pesquisa: como a AD, como uma metodologia teórica de leitura pode auxiliar o leitor? Como o professor deve conduzir uma mediação discursiva de leitura? Quais são os efeitos do uso do método discursivo nos gestos de leitura dos alunos?; Como as relações de poder e as vontades de verdade, presentes em sala de aula, podem interferir nos gestos de leitura dos alunos? Com essas questões, pretendemos alcançar os objetivos específicos de nossa pesquisa, que são: a) compreender como a sala de aula, com sua dinâmica e organização hierárquica, atua no processo de docilização do sujeito-aluno e na constituição da governabilidade do professor; b) compreender como as relações de poder e as vontades de verdade, presentes em sala de aula, interferem nos gestos de leitura do professor e do aluno; c) avaliar a proposta de leitura do professor para compreender as particularidades teórico-metodológicas de uma mediação discursiva de leitura; d) analisar o resultado da mediação discursiva a partir do confronto entre as leituras inicial – antes da intervenção – e final – após a intervenção – do aluno, com o objetivo de observar os efeitos da proposta da AD nos gestos de leitura do discente. Esses objetivos, por sua vez, ampararam-se nas hipóteses que levantamos sobre o uso do método de leitura da AD na sala de aula, e elas são: a) a AD, como uma teoria de leitura, pode auxiliar para a formação do leitor porque ajuda a ampliar sua competência leitora pela possibilidade que lhe dá de trabalhar com o aspecto discursivo da língua; b) a leitura discursiva no espaço da sala de aula exige uma abordagem didática que amplie as condições de produção de leitura do aluno; c) as relações de poder e as vontades de verdade, presentes em sala de aula, governam os sentidos possíveis da leitura dos alunos.

Nossas questões de pesquisa buscam pensar sobre as possibilidades de aplicação da AD como ferramenta de auxílio à leitura do aluno. Nosso intuito era levar o aluno a vivenciar uma experiência de leitura em que ele pudesse ver os efeitos do funcionamento discursivo da língua na construção dos sentidos. Para isso, tomamos como objeto de leitura em sala de aula alguns exemplares de cordel. A opção pela produção literária nordestina se justifica pelo fato de quisermos levar o aluno a melhor conhecer, valorizar e ler criticamente o cordel. Para que pudéssemos proceder à leitura discursiva dessa materialidade com os alunos, tivemos que,

primeiramente, fazer a análise dos cordéis a partir do seguinte problema: como o homem e a mulher nordestinos são representados no discurso do cordel? Os resultados que obtivemos com as análises nos serviram de base para a elaboração da sequência didática que construímos para a intervenção em sala de aula.

Uma vez que já vimos às questões de pesquisa e o objetivo geral da tese, passaremos a conhecer a organização da tese que está estruturada em quatro capítulos. Nesse percurso, também veremos outros elementos estruturantes da nossa pesquisa, a saber: *corpus*, sujeitos e local da pesquisa.

O primeiro capítulo, intitulado **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**, tem por objetivo mostrar nossas escolhas no que diz respeito à natureza e à modalidade da pesquisa, bem como apresentar o passo a passo do procedimento de análise dos dados. No que diz respeito à natureza, a pesquisa tem caráter qualitativo. Isso se dá porque as problemáticas que sustentam nosso estudo tratam de questões da ordem do subjetivo – como o professor deve conduzir uma mediação discursiva de leitura, quais os efeitos da AD nos gestos de leitura dos alunos, como o homem e a mulher são representados no discurso do cordel. Essas são questões que não podem ser quantificadas. Sobre a modalidade de pesquisa, a nossa é híbrida porque realizamos uma análise documental – no caso da análise discursiva dos cordéis – e uma pesquisação – realizada pela análise da intervenção feita em sala de aula. Isso nos permite falar que nosso *corpus* de análise está fragmentado em duas partes que se completam.

A primeira parte do corpus são quatro cordéis que elencamos para realizarmos uma análise discursiva que nos levasse a compreender como os sujeitos homem e mulher eram representados no discurso do cordel. A segunda parte do corpus diz respeito à análise da mediação discursiva de leitura que foi realizada, em 20115, com os alunos do nono ano do ensino fundamental da escola pública Neide Aparecida, localizada na cidade do Paulista/PE. Nesse momento da pesquisa, o objetivo era refletir sobre o uso do método discursivo de leitura na prática da sala de aula. Com essas análises, buscamos responder as seguintes questões: como o professor deve mediar uma leitura discursiva? Como a relação de poder e as vontades de verdade, presentes em sala de aula, interferem nos gestos de leitura dos alunos?, qual o efeito da proposta da AD nos gestos de leitura dos aluno?; Para respondermos as duas primeiras questões, analisamos as transcrições das aulas. Para a pergunta três, a resposta se deu pelo confronto dos questionários aplicados na leitura inicial – antes da intervenção do professor– e final – após a intervenção.

O segundo capítulo, denominado **LEITURA, DISCURSO E ENSINO**, apresenta um estudo sobre a leitura a partir da abordagem dos seguintes subtemas: leitura discursiva, compreensão e interpretação, leitor, autor. Tudo isso pensado em função do ensino da leitura.

O primeiro subtópico do capítulo – **Leitura discursiva: um olhar para a historicidade da língua** – trata da teoria basilar da tese que é a AD francesa (PECHEUX, 2008). Esse trabalho de apresentação da AD se inicia pela explanação da tríade teórica da metodologia de leitura francesa – linguística, história, teoria do discurso. Em seguida, o texto mostra como a peculiaridade teórica da AD possibilita colocar o aluno diante da opacidade do texto e, assim, oferecer-lhe uma proposta de leitura que não se limita ao reconhecimento do que está na superfície textual – o sentido dado, pronto e acabado-, mas que se expande para a exterioridade do dizer e traz para construção do sentido as condições sócio-ideológicas e os efeitos do equívoco da língua. Esse subtópico também reserva um espaço para falar da concepção de texto a partir da visão da AD. Nessa abordagem, o texto é visto como um evento lacunar e incompleto que não tem o seu fim na grafia de um ponto.

O segundo subtópico do capítulo, sob a inscrição: “**Compreensão e interpretação: as duas faces de uma mesma moeda**”, objetiva fazer uma reflexão sobre compreensão e interpretação a partir da ideia de que esses dois eventos da linguagem trabalham em um regime de intercomplementaridade, isto é, não há compreensão sem interpretação, nem este, sem aquela. Para esse estudo, o texto toma como referência os trabalhos de Pêcheux (2008), Orlandi (2006, 2012) e Leffa (2012). A compreensão é tratada como um evento complexo que envolve questões da ordem do linguístico, do cognitivo e do sócio-histórico. Isso tudo atrelado à estreita relação entre autor, texto e leitor. Dada a natureza teórica da pesquisa, a compreensão também é explorada a partir da visão da AD que a vê como um processo que busca descrever o caminho da construção do sentido. Já a interpretação é tratada como uma ação inevitável ao sujeito que é impelido a interpretar – dar sentido – porque a relação da língua com o mundo não é direta, isto é, os sentidos não estão postos, eles são atribuídos mediante determinadas condições de produção.

O terceiro momento do capítulo é dedicado ao leitor. Com o título “**O sujeito-leitor: entre a liberdade e a regulação**”, o subtópico fala sobre a liberdade do leitor e os mecanismos que regulam a sua leitura. Dentre os mecanismos reguladores, o texto fala sobre a história de leitura do leitor, o texto, hábitos, o leitor-virtual. Esses reguladores mostram que o leitor não lê o que quer, mas o que é possível que seja lido. Outra questão também tratada sobre o leitor são seus níveis de leitura.

Como contraponto do tópico que trata sobre o leitor, o quarto subtópico do capítulo vai falar sobre o autor. Tomando principalmente os estudos de Foucault (2001), esse momento do texto começa mostrando o autor como uma função, isto é, como uma posição discursiva responsável pela validação de um dado discurso. Dessa reflexão, chega-se à concepção do autor como um papel social que precisa ser trabalhado na escola a partir de uma prática de produção textual que faça o aluno migrar da posição de espectador para a de autor, isto é, aquele que responde a uma demanda social de escrita.

Fechando o segundo capítulo, o quinto subtópico, intitulado “**A formação do leitor: encanto, desencanto e reencanto**”, faz um panorama sobre a formação do leitor a partir de três momentos denominados de encanto, desencanto e reencantamento. O primeiro mostra a iniciação do sujeito no mundo da palavra. É o momento em que se lê o mundo e o uso da palavra atende às reais demandas de comunicação. No segundo momento, o desencanto se dá devido à inserção do sujeito em um espaço onde a língua – social por natureza – parece ser-lhe estranha, indiferente às demandas de uso. Esse desencantamento, segundo os teóricos que tratam da formação leitor, tem como um dos seus causadores o trabalho muitas vezes estruturalista que é feito com a língua nas escolas. O reencanto, fase na qual o indivíduo volta a se identificar com língua, dá-se a partir do momento em que o estudante passa a vivenciar, na escola, a língua em sua natureza interacional por meio de práticas de letramento. Além desses três pontos, o quinto subtópico também mostra que a formação do leitor é um trabalho que se efetiva a partir de uma parceria entre família, sociedade e escola. O encerramento do segundo capítulo se dá pela abordagem da contribuição da AD para a formação do leitor.

Sob o título “**A REPRESENTAÇÃO DO HOMEM E DA MULHER NORDESTINOS NO DISCURSO DO CORDEL**”, o terceiro capítulo do texto, realiza uma análise discursiva de alguns exemplares de cordel com o objetivo de responder a seguinte questão de pesquisa: como o homem e a mulher nordestinos são representados no discurso do cordel? Para isso, no primeiro subtópico – Cordel: um viés do saber literário – faz uma abordagem sobre a história e as características literárias do cordel. Nesse processo são trabalhados alguns conceitos pertinentes à AD francesa, tais como, poder, condições de produção, reais da língua e da história, vontade de verdade. O segundo subtópico – Semiologia histórica: um olhar discursivo sobre a xilogravura – trata da arte que encapa os cordéis – a xilogravura –, tomando como aporte teórico a semiologia histórica, um campo da AD que trata da análise de textos não verbais. Nessa abordagem, as xilogravuras são

compreendidas como lugares de memória que atualizam no discurso do cordel vontades de verdade sobre os sujeitos homem e mulher nordestinos.

O tema da representação social, que está no centro das investigações do discurso do cordel, está ligado a dois campos diretamente interligados: cultura e identidade. A representação, pode-se dizer, é exposição de uma identidade que é culturalmente construída. Por essa estreita relação entre cultura, identidade e representação, o quarto tópico do segundo capítulo – **Cultura e identidade: uma ação e seu reflexo** – dedica-se a falar sobre esses três campos do saber. A cultura, sobre a tutela teórica de nomes como Eagleton (2011), Laraia (2001), Santos (2006) e Chauí (2012) é abordada desde a concepção grega – cultura como cultivo da terra – até suas tipologias, características e sua relação com o poder. Também é visto seu lugar na AD. A identidade, baseada em nomes como Hall (2006), Elias (1994), Silva (2013) e Woodward (2013) é apresentada como uma produção simbólica complexa que, articulando o caráter subjetivo e discurso da linguagem, constitui-se pela ação do poder que estabelece a identidade pelo jogo das diferenças. Por fim, a partir dos estudos de Moscovici (1981) e Jodelet (2002) é visto o tema da representação que é compreendida como um sistema de atribuição de sentido (SILVA, 2013).

Após um percurso de estudo do cordel, da cultura, da identidade e da representação, o terceiro capítulo chega ao seu objetivo maior que é análise dos exemplares de cordel com vistas a compreender como o homem e a mulher nordestinos são representados no discurso dessa materialidade cultural. Essa análise se dá em dois momentos. No primeiro, por meio do subtópico **“Xilogravura: as representações do homem e da mulher nordestinos no discurso imagético”**, a investigação é feita pela análise das xilogravuras dos quatro cordéis selecionados. É o espaço para análise discursiva do não verbal. No segundo momento, o trabalho analítico vai focar na linguagem verbal do cordel a partir do tópico **“Do verso ao discurso: as representações do homem e da mulher nordestinos no discurso do cordel”**. Salientamos, entretanto, que embora tenhamos feito uma separação entre o verbal e o não verbal nas análises, em alguns momentos esses dois tipos de linguagem foram vistos conjuntamente, tendo em vista que verbal e não verbal fazem parte de um mesmo programa discursivo responsável pela constituição das representações do homem e da mulher.

Encerrando o texto, o quarto capítulo, denominado **“A ANÁLISE DO DISCURSO E A FORMAÇÃO DO LEITOR: IMPRESSÕES DE UMA EXPERIÊNCIA”**, dedica-se à análise da mediação discursiva de leitura vivenciada em sala de aula. Esta análise está subdividida em três momentos. No primeiro, o subtópico **“O sujeito-leitor na sala de aula:**

entre a docilização e a autonomia”, busca mostrar os efeitos da governabilidade da sala de aula sobre os sujeitos professor e aluno. O segundo momento, tratado no subtópico “Os gestos de leitura do professor e do aluno: os efeitos da relação de poder na produção da leitura”, apresenta os efeitos da relação de poder e das vontades de verdade nos gestos de leitura do professor e do aluno. Finalmente, no terceiro subtópico – “A mediação discursiva de leitura na sala de aula” – é investigado o aspecto teórico-metodológico da mediação discursiva de leitura aplicada. Com essa análise, busca-se compreender qual deve ser o procedimento teórico-metodológico do professor quando do uso da AD como ferramenta de auxílio à leitura do aluno. Outra questão que também é tratada nessa última análise é a comparação entre as leituras inicial e final dos alunos. Com essa comparação, é possível verificar os efeitos do contato dos alunos com o método de leitura proposto pela AD.

CAPÍTULO I

1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A análise do discurso (...) não procura um sentido verdadeiro através de uma “chave” de interpretação. Não há esta chave, há método, há construção de um dispositivo teórico (ORLANDI, 2010, p. 26).

A Análise do Discurso Francesa (AD), teoria basilar de nossa pesquisa, oferece àqueles que se dispõem a tomá-la como ferramenta de trabalho teórico uma regularidade metódica que se fundamenta na incompletude do método de análise, isto é, em AD não há um método pronto a ser usado pelo analista diante do seu *corpus*. O método discursivo de análise é uma construção particular a cada corpus de pesquisa, isto é, a caixa de ferramentas da AD disponibiliza para o analista uma série de ferramentas teóricas que serão usadas conforme o objetivo da pesquisa, e isso inclui, obviamente, o tipo de *corpus*. Nesse capítulo metodológico, falamos da natureza de nossa pesquisa, do *corpus*, dos sujeitos pesquisados – tudo isso atrelado às questões de pesquisa – também tratamos da peculiaridade do método discursivo de análise, o que significa falar sobre os dispositivos teórico e analítico tratados por Orlandi (2010).

1.1 A natureza da pesquisa

Quanto à natureza de nossa pesquisa, ela se enquadra dentro do campo das pesquisas qualitativas, tendo em vista que as problemáticas abordadas, de maneira geral, tratam de questões que não podem ser mensuradas, quantificadas – representação social, relação de poder, vontades de verdade, lugar discursivo de leitura. A abordagem qualitativa harmoniza-se à nossa pesquisa porque – por possibilitar o trabalho no campo do abstrato, do juízo de valor - permite-nos entender a representação do homem e da mulher nordestinos no discurso do cordel; os efeitos da relação de poder e das vontades de verdade presentes na sala de aula nas leituras dos estudantes; o efeito de uma mediação discursiva de leitura por parte do professor nas impressões de leitura dos estudantes. Nas palavras de Maanen (1979, p.1520), a pesquisa qualitativa “tem por objetivo traduzir e expressar o sentido e os fenômenos do mundo social; trata-se de reduzir a distância entre indicador e indicado, entre teoria e dados, entre contexto e ação” (MAANEN, 1979, p. 520).

No que diz respeito à modalidade de pesquisa, nossa tese tem um caráter híbrido, uma vez que está estruturada em duas etapas interrelacionadas: a análise documental e a pesquisa-ação. A primeira etapa foi construída a partir da coleta e análise de quatro folhetos de cordel. Enquanto materialidade discursiva, os exemplares de cordel nos serviram como arquivo (FOUCAULT, 2007), isto é, como uma produção discursiva resultante de uma dada condição de produção que é regida, por sua vez, por vontades de verdades estabelecidas por um regime de poder. Nessa etapa, o fim era alcançar o objetivo “a” da pesquisa que é compreender como o homem e a mulher nordestinos são representados no discurso do cordel.

Os resultados obtidos na primeira etapa alicerçam a construção da segunda – a pesquisa-ação – que consistiu na intervenção do professor-pesquisador a partir da mediação discursiva de leitura dos cordéis previamente analisados na etapa I, e também de outros cordéis não analisados. Na etapa II, os objetivos eram: b) analisar os jogos de poder e de vontade de verdade, presentes em sala de aula, para compreender seus efeitos nos gestos de leitura dos estudantes; c) avaliar a proposta de leitura do professor para observar as particularidades teórico-metodológicas de uma mediação discursiva de leitura; d) analisar o resultado da mediação discursiva a partir do confronto entre as leituras inicial – antes da intervenção – e final – após a intervenção – do aluno, com o objetivo de compreender os efeitos da proposta da AD em seus gestos de leitura. Os objetivos “a”, “b”, “c” e “d” deram a base para o alcance do objetivo geral da tese que é compreender se e como análise do discurso, como uma metodologia teórica de leitura, pode auxiliar na formação do leitor.

Na medida em que buscávamos uma mudança na prática de leitura do aluno, estávamos interferindo no modo como ele lia, mais que isso, estávamos atuando no processo de construção de sua leitura; uma leitura que foi sendo elaborada pelo aluno a partir da sua vivência nas atividades propostas. O objeto pesquisado – a prática de leitura dos alunos, afetado pela ação direta do pesquisador, ficou, então, passivo de mudanças – no caso, modificação da prática de leitura. Foi justamente esse caráter de modificação da prática de leitura – a possibilidade de os alunos fazerem outras leituras possíveis do discurso do cordel – que justificou a presença da pesquisa-ação em nossa pesquisa, uma vez que as palavras-chave dessa linha metodológica são intervenção e mudança.

Segundo André Morin (2004, p. 9):

trata-se de uma prática de compreensão e de explicação da práxis dos grupos sociais, pela implicação dos próprios grupos, e com intenção de melhorar sua prática. No entanto tem ainda, a pesquisa-ação, objetivo emancipatório e transformador do discurso, das condutas e das relações sociais. Vai mais longe (...) e exige que os pesquisadores se impliquem como atores (MORIN, 2004, p. 9).

Na pesquisa-ação, o participante é conduzido à produção do próprio conhecimento e se torna o sujeito dessa produção. Trata-se de uma metodologia constituída de ação educativa e que, segundo Oliveira (1981, 19), promove “o conhecimento da consciência e também a capacidade de iniciativa transformadora dos grupos com quem se trabalha”. Uma concepção de pesquisa que Pinto (1972, p. 456) considera “fundamentalmente como ato de trabalho sobre a realidade objetiva”. Já para Gamboa (1982, p. 36), a pesquisa-ação “busca superar, essencialmente, a separação entre conhecimento e ação, buscando realizar a prática de conhecer para atuar”. Assim, essa metodologia foi relevante à proposta da pesquisa porque, mediante a intervenção, os alunos puderam vivenciar a experiência de participar do processo de construção da leitura, uma construção que se deu pelo acesso a materialidades diferentes de leitura – xilogravura, poema, música, filme, charge, pintura – e ao conhecimento da cultura nordestina pelo cordel com suas representações sobre o homem e a mulher nordestinos.

Para que a pesquisa pudesse possibilitar ao aluno enxergar outras rotas de leitura, foi necessário que o professor articulasse ininterruptamente dois elementos centrais à leitura discursiva: o dispositivo teórico e o dispositivo analítico. Aquele diz respeito a todos conceitos teóricos que estão disponíveis na caixa de ferramentas da AD (PECHÊUX, 2008) para o uso do analista. Já o dispositivo analítico trata, além do *corpus*, das ferramentas de que o analista lança mão dentre as que estão disponíveis na caixa, isto é, refere-se à seleção teórica que o analista faz dos conceitos à sua disposição na AD. A articulação desses dispositivos devem conduzir o pesquisador ao seu objetivo geral de pesquisa que, no caso de nossa tese, trata-se de compreender como a AD, enquanto um método teórico de leitura, uma vez aplicada na sala de aula, pode auxiliar para a formação do sujeito-leitor.

Para que o objetivo fosse alcançado, foi necessário que definíssemos bem o dispositivo analítico que foi construído pelas questões de pesquisa, pela natureza do material que analisamos e pela finalidade da análise (ORLANDI, 2010).

Uma vez que estamos falando sobre dispositivo de análise, passaremos agora para um dos campos do dispositivo que construímos para nossa pesquisa: o *corpus*.

1.2 Lugar de pesquisa e os sujeitos envolvidos

A escola municipal Neide Aparecida, instituição onde a pesquisa foi realizada, fica localizada na zona rural da cidade do Paulista/PE, especificamente, na rua José Anacleto da Silva, SN, no bairro de Mumbeca I. A escola foi fundada em 22 de Agosto 1985 e conta hoje com 12 salas de aula, 1 laboratório de informática, 1 biblioteca, 1 sala de professores. A instituição possui 31 funcionários, sendo vinte deles docentes; e atende aos níveis infantil, fundamental 1 e 2 e Educação de Jovens e Adultos. Quanto ao número de alunos, tem um total de 330. Para a aplicação da pesquisa, escolhemos a turma do 9º ano, com 14 alunos. Nossa escolha da turma foi respaldada, primeiro, no fato de os alunos estarem finalizando um ciclo – o fundamental – e iniciando outro – Ensino Médio; segundo, porque consideramos que os alunos do 9º ano teriam maior maturidade para o nível das discussões que seriam tratadas em sala de aula. Além disso, os estudantes, a caminho do ensino médio, precisariam aprimorar sua competência leitora crítica, isto é, aprimorar o modo de ler, habilitar-se para poder ler o texto em sua opacidade, explorando a discursividade que o constitui.

Desta forma, oferecendo à turma uma proposta discursiva de leitura, acreditamos que estamos contribuindo para a qualificação de sua competência leitora, para a construção de sua autonomia. Uma autonomia que segundo os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), deve estar no cerne da formação adolescente, faixa etária dos sujeitos de nossa pesquisa:

considerando-se que, para o adolescente, a necessidade fundamental que se coloca é a da reconstrução de sua identidade na direção da **construção de sua autonomia** e que, para tanto, é indispensável o conhecimento de novas formas de enxergar e interpretar os problemas que enfrenta, o trabalho de reflexão deve permitir-lhe tanto o reconhecimento de sua linguagem e de seu lugar no mundo quanto a **percepção das outras formas de organização do discurso**, particularmente daquelas manifestas nos textos escritos. (Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>, p. 47) grifos nossos.

Conhecida a escola onde a pesquisa foi realizada, passemos a falar dos sujeitos informantes. Para um conhecimento mais detalhado desses sujeitos da pesquisa, fizemos a aplicação de um questionário socioeconômico que se encontra na página seguinte. É com base nas respostas desse questionário que falaremos sobre os sujeitos informantes. A apresentação dos dados do questionário está estruturada em texto corrido e em tabelas. Essa divisão se fez necessária devido à natureza do questionário que possui perguntas de resposta quantitativa e outras de nível qualitativo, cuja resposta é aberta.

A turma do 9º ano contém 14 alunos matriculados; todavia, durante a pesquisa, apenas 9 participaram ativamente. A faixa etária está entre 13 e 18 anos. A formação escolar dos pais

é predominantemente Ensino Médio incompleto. Quanto ao número de irmãos, o menor número é de 2, em uma ordem crescente que chega a 9 irmãos para um dos alunos. Para a pergunta “quantas pessoas moram em sua casa?”, o menor resultado foi 4 pessoas morando com o aluno; e o maior, 14 pessoas. A renda mensal gira em torno de menos de dois salários mínimos. No que diz respeito ao número de pessoas que contribuem com a renda familiar, a resposta majoritária foi 2 pessoas por família. Das famílias representadas pelos alunos, sete são beneficiadas pelo programa Bolsa Família do governo federal. Para as questões 6, 7, 8, 9, 10 e 12 veremos a tabela abaixo:

Tabela 2: Questionário Social

QUESTÃO	RESPOSTA
6. Os membros da sua família costumam ler?	Sim (6) não (3)
7. O que leem?	Livro (5) revista (1) jornal () outro (3)
8. Há livros em sua casa?	Sim (8) não (1)
9. Você costuma ler em casa ou só na escola?	Em casa (6) na escola (3)
10. Atualmente, qual é o seu hábito de leitura? Você lê:	sempre () algumas vezes (7) muitas vezes (1) raramente (1)
12. As leituras que você faz são por: (aqui, os alunos podiam dar mais de uma resposta)	a) motivação própria (5) b) exigência da escola (3) c) incentivo da família (2) d) incentivo do dia a dia (3)

Fonte: Autor

Resumidamente, a tabela acima mostra que a leitura é um hábito das famílias que, de acordo com a sétima questão, tem os livros como objeto mais lido. Ainda de acordo com a tabela, 99% dos alunos têm livros em casa. Outro dado relevante quando se pensa na formação de leitores é o hábito da leitura além da sala de aula. De acordo com a questão nove, os alunos têm a leitura como uma prática que não se limita à escola. No que tange à frequência de leitura, os alunos, em sua maioria, têm uma rotina irregular de leitura. Já a questão doze nos mostra que o fator determinante para o interesse dos alunos pela leitura é a motivação própria. Nas linhas que se seguem trataremos das questões 13, 14 e 15.

Para a questão 13 (Para você, o que é ler?), os alunos definiram a leitura como entender o assunto que o livro diz; aprender coisas novas; aprender, poder entrar em uma

aventura dentro de sua cabeça; descobrir coisas interessantes que geralmente não são comentadas no dia a dia. Para a questão 14 (Você sentiu dificuldades em ler e compreender os cordéis? Justifique) a maioria dos alunos respondeu que não teve dificuldades com a leitura do cordel por diversas razões: os cordéis eram fáceis; as rimas ajudavam a entender; gosto pela história, despertar do interesse pela história. Na questão 15 (Que importância teve para você o trabalho com os cordéis? Essa leitura ajudou?), a maioria dos alunos respondeu que a experiência com o cordel foi muito boa porque eles puderam aprender mais sobre a cultura do Nordeste.

A relevância do questionário socioeconômico em nossa pesquisa se deu pelo fato de nos permitir saber um pouco mais sobre a história de leitura dos alunos. Embora a história de leitura não seja nosso objeto de pesquisa, é evidente que ela interfere significativamente na compreensão leitora dos alunos, uma vez que o sujeito sempre lê a partir do seu arcabouço de experiências de leituras.

Conhecida a natureza e o local da pesquisa, bem como os sujeitos envolvidos, passemos para o conhecimento do *corpus* de análise.

1.3 Corpus

O *corpus* de nossa pesquisa é constituído por três materialidades discursivas (MD)¹: 1) exemplares de cordel; 2) a mediação discursiva de leitura que diz respeito às aulas que foram ministradas e transcritas; 3) os questionários que foram aplicados na mediação de leitura. Vejamos a primeira MD do *corpus* – os exemplares da literatura de cordel.

1.3.1 Exemplares de cordel

Presentes na primeira etapa da pesquisa, que buscou compreender as representações do homem e da mulher nordestinos no discurso do cordel, os cordéis selecionados foram em número de quatro: dois de Pernambuco, um da Paraíba e um de Alagoas. Optamos por coletar cordéis de diferentes estados porque consideramos que ao final da análise teríamos uma visão não restrita à produção de Pernambuco sobre as representações do homem e da mulher

¹ Segundo Charaudeau, Patrick; e Maingueneau, Dominique (2012, p. 321) a materialidade discursiva é o “lugar material em que se realizam os efeitos de sentido”. O termo material tem aqui dupla conotação: equivale aos cordéis selecionados; e à espessura discursiva – ordens da língua e da história – que os constitui.

nordestinos. Desta feita, resolvemos também analisar os cordéis dos Estados das Alagoas e da Paraíba. Os cordéis selecionados foram: **O homem que nasceu para ser chifrudo e as mulheres gaieiras** (J. Borges – PE); **Cacete, cachaça e gaia** (Davi Teixeira – PE); **Os mistérios, o poder e o valor que a bunda tem** (José Costa Leite – PB); **Mulher gaieira e cachaça nem o satanás aguenta** (Jorge Calheiros – AL). Vejamos a seguir um pouco sobre a vida e a obra dos cordelistas selecionados.

J. Borges, xilogravurista e cordelista, nascido em 1935, em Bezerros-PE, é considerado o maior cordelista em atividade em Pernambuco, tendo mais de 200 títulos publicados. Sua obra já esteve presente no exterior (em 1992 seu trabalho esteve presente na galeria Stähli, em Zurique; no museu de Arte Popular de Santa Fé, no México; na Europa e nos Estados Unidos) e também se fez presente na abertura da telenovela “Cordel Encantado” da Rede Globo, em 2011. J. Borges recebeu alguns prêmios (prêmio UNESCO na categoria Ação educativa/cultural) e condecorações (comenda “Ordem do Mérito” pelo ex-presidente Fernando Henrique Cardoso). O cordelista foi tema de reportagem no The New York Times em 2006.

Davi Teixeira, nascido em 1959, também em Bezerros-PE, é o mais novo dentre os cordelistas selecionados. Além de cordelista é também xilogravurista e bonequeiro. O bonequeiro é um profissional do meio artístico que tem por ofício construir bonecos (mamulengos) que servirão como recurso para apresentações teatrais e contação de histórias. Em um tempo de tantas tecnologias, da imaginação refreada pela construção da imagem pronta nas mídias, o bonequeiro se apresenta como uma voz de resistência que, entre panos e gesso pintado, tenta manter viva o legado da cultura nordestina. Davi Teixeira é o autor de cordel que mais vende exemplares em Pernambuco, contando com mais de cem pontos de venda. Seu trabalho vem sendo reconhecido e valorizado pelo governo de Pernambuco que estabeleceu com o poeta popular um convênio para que ele pudesse ministrar oficinas de cordel e de xilogravura nas escolas do Estado.

José da Costa de Leite, nascido em 1927, Sapé-PB, mudou-se para Pernambuco em 1938, residindo hoje na cidade de Condado. O poeta, xilogravurista e ilustrador tem mais de 500 títulos de cordel publicados. Em 1976, recebeu o prêmio Leandro Gomes de Barros, e em 2006, ao completar 80 anos, foi agraciado com o título de Patrimônio Vivo de Pernambuco.

Jorge Calheiros, nascido no estado de Alagoas em 1939, figura como o maior cordelista em atividade naquele estado. Com mais de 191 títulos publicados, o poeta, no ano de 2011, recebeu o título de Mestre do Patrimônio Vivo de Alagoas. Em 2010, seu cordel

Matuto Zé Cará foi adaptado para o cinema em um curta alagoano narrado pelo próprio Calheiros e ilustrado em forma de animações criadas pelo artista plástico Weber Bagetti.

Os cordéis selecionados, como produções do campo do discurso literário, foram analisados, dada a natureza teórica de nossa pesquisa, não pelo viés crítico literário e estilístico, mas pelo crivo do discurso, isto é, foram tratados como práticas discursivas que resultam de condições de produção determinadas por relações de poder e vontades de verdade. Nessa ótica, o que nos interessava era ver o discurso do cordel como lugar de constituição de “formações imaginárias, que se constituem a partir das relações sociais: a imagem que se tem de um operário, de um presidente, de um pai, etc.” (ORLANDI, 2012, p. 30), do homem e da mulher nordestinos. Tomamos o discurso como nosso objeto de análise para investigar as representações do sujeito nordestino porque “o estudo do discurso possibilita analisar a identidade em relação aos sujeitos, também discursivamente produzidos” (FERNANDES, 2011, p. 21).

Por esse prisma discursivo, a narrativa dos cordéis foi vista na espessura histórico-ideológica do discurso, isto é, foi tratada como um dito que, para ser lido, mobiliza memória discursiva, formação discursiva, interdiscurso, efeito de sentido, efeitos de poder, vontades de verdade. Esses conceitos da AD fazem parte do dispositivo analítico que organizamos para nos debruçar sobre a opacidade do discurso do cordel sobre o homem e a mulher nordestinos. Falamos de opacidade do discurso porque o sentido não é dado, não se mostra apenas na superfície do que é dito, mas na relação desse dito com o não dito significante. Esse não dito significante diz respeito às ordens da história e da língua que se imbricam na produção do dizer. Em outras palavras, o dizer é sempre acompanhado de uma afetação histórica – a discursivização da história que se concretiza na memória discursiva – e linguística – os deslizamentos da língua; seu real.

Desta feita, a partir do dispositivo de análise construído, nessa primeira etapa da pesquisa, que serviu de alicerce para as etapas subsequentes, o que objetivávamos era responder a uma das questões de pesquisa: como são representados o homem e a mulher nordestinos no discurso do cordel? Nesse ínterim, dos cordéis selecionados, recortamos algumas sequências discursivas que julgamos que tivessem uma regularidade discursiva no que diz respeito à representação do homem e da mulher. O que consideramos como regularidade é a repetição do dizer – no caso, a repetição de uma ideia do que fossem o homem e a mulher nordestinos, a relutância do discurso de sempre reaparecer sobre diferentes conjunturas discursivas. As novas conjunturas discursivas dizem respeito às práticas

discursivas – o cordel é uma prática – que mantém um saber ou um discurso em vigência, em estado de acontecimento atualizado. Em outras palavras, a representação do homem e da mulher nordestinos é uma construção discursiva que, no curso da história, nas mais diferentes práticas discursivas, vem se presentificando como algo que já foi dito e que, por uma regularidade histórica, repete-se. Percebendo a regularidade do discurso Foucault (2008, p. 26) defende que “o novo não está no que é dito, mas no aparecimento de sua volta”.

Com os resultados obtidos na análise dos cordéis, passamos então para a segunda etapa da pesquisa – a pesquisa-ação – que foi a mediação discursiva de leitura com os alunos. Essa mediação é a segunda MD do nosso corpus.

1.3.2 A mediação discursiva de leitura

Essa etapa da pesquisa, ocorrida em uma turma de 12 alunos do nono ano do ensino fundamental, esteve voltada para o fazer pedagógico do professor. Interessou-nos aqui a peculiaridade da mediação de leitura, especificamente, da mediação discursiva de leitura. O que buscamos com essa fase da pesquisa foi compreender o processo de mediação discursiva de leitura proposto pelo professor, bem como analisar os efeitos dessa mediação nos gestos de leitura dos alunos. Nossa inquietação em saber como o professor deveria conduzir uma mediação discursiva de leitura se fundamentou no fato de esse tipo de leitura permitir que o leitor tenha acesso a outras formas de construção de sentido, formas essas que articulam o dito com o não dito constitutivo. Nesse ponto, pudemos então pensar no lugar de uma perspectiva discursiva no ensino de língua, um lugar que segundo Gregolin (2007, p. 76) “pode levar o aluno à reflexão sobre a ordem da língua, sobre o seu funcionamento na sociedade.”.

Essa citação nos permite pensar numa série de questionamentos que se inter-relacionam, quais sejam: como o professor pode auxiliar o aluno para que ele possa perceber os efeitos do real da língua na construção do sentido? Como conduzir uma proposta discursiva de leitura? Qual é o efeito de uma proposta discursiva de leitura nos gestos de leitura dos alunos? Acreditamos que as respostas para essas perguntas possam ser respondidas pela análise da mediação discursiva vivenciada em nossa intervenção. Quando pensamos na mediação discursiva de leitura, não a vimos resumida à seleção e à leitura de um exemplar de cordel, mas a partir da construção de um percurso de leitura que mobilizasse diferentes estratégias e materialidades discursivas. Essa nossa compreensão do que seja uma proposta

discursiva de leitura se fundamenta em Fischer (2013, p. 127) que discute alguns equívocos no trabalho com o discurso, tais como:

- a) identificar a análise do discurso como um trabalho de interpretação de textos, testemunhos, imagens, o que nos permitiria fazer uma espécie de história ou apanhado de um referente qualquer;
- b) buscar, nas coisas ditas, aquilo que estaria “por trás”, aquilo que maquiavelicamente ou não estaria sido deturpado, manipulado ou distorcido;
- c) atribuir ao analista dos discursos a função de chegar a uma suposta verdade dos textos e das enunciações.

O que Fisher considera como equívoco são as atribuições errôneas delegadas à AD. No equívoco “a”, supracitado, o erro está em limitar a análise discursiva à leitura de uma materialidade, como que tentando extrair do texto lido sua essência significativa – o significado único, geral e verdadeiro. Já na citação “b”, a distorção está em tomar a AD como um instrumento para desvendar enigmas escondidos em um dado texto. Certamente essa é uma compreensão deturpada da proposta da AD que não tem compromisso com o que poderia ser dito, com o não revelado, mas com o que está dito sobre determinadas condições de produção. Para a AD não há enigma – sentido – a ser revelado, mas discurso a ser descrito. O equívoco “c” retoma o que agora dissemos sobre o “b”, isto é, o erro de tomar a AD para desvendar enigmas, para descobrir o que está escondido no texto. No entanto, no equívoco “c” o enigma passa a ter um nome – verdade. Longe disso, o compromisso da AD é com a descrição do discurso, com a busca da compreensão de sua organização para dizer o que diz, com seus efeitos de sentido, com sua opacidade histórico-ideológica. E, se se quer aproximar o discurso da “verdade”, é só a partir do seu caráter constitutivo que isso é possível, uma vez que o discurso, como efeito do poder, pode construir, não verdades estanques a serem encontradas em uma materialidade, mas vontades de verdade que são temporariamente sustentadas por um regime colaborativo entre discurso, poder, saber e instituição.

Buscando evitar os equívocos citados Fischer (2013), elaboramos nossa proposta de mediação discursiva a partir da construção de um percurso de leitura que passamos agora a descrever. Inicialmente, vejamos uma tabela que apresenta um resumo das atividades desenvolvidas com suas datas e quantidade de aulas.

Tabela 1: Calendário de atividades

DATA	QUANTIDADE DE AULAS	ATIVIDADE
09/09/2015	1) 2 aulas (90 min)	Apresentação da pesquisa, Diagnose de leitura (1ª leitura dos cordéis)

10/09/2015	2) 2 aulas (90 min)	Amostra de vídeo sobre o cordel; Anotações sobre o vídeo; Orientação para produção de relatório de visita.
11/09/2015	3) No horário de aula (2 aulas) (4 horas)	Visita ao Museu do Homem do Nordeste.
15/09/2015	4) horário de aula (4 horas)	Participação no 1º Fórum Pernambucano de Literatura de Cordel no Museu do Cais do Sertão.
22/09/2015	5) 2 aulas (90 min)	Revisão de estudos do gênero cordel: jogo de perguntas e respostas.
28/09/2015	6) 2 aulas (90 min)	Leitura discursiva (coletiva) do cordel “Cacete, cachaça e gaia” de Davi Teixeira
30/09/2015	7) Todo o turno da tarde (4 horas)	Amostra do filme “Lisbela e o prisioneiro; Debate sobre o filme, associando-o ao cordel lido.
13/10/2015	8) Todo o turno da tarde (4 horas)	Entrevista com o cordelista Davi Teixeira e oficina de xilogravura.
21/10/2015	9) 2 aulas (90 min)	Releitura do cordel lido na primeira “Cacete. Cachaça e gaia”

Fonte: Autor

• Descrição da primeira aula: diagnóstico de leitura

Ocorrida no dia 09/09, foi a aula de primeiro contato com a turma. O objetivo da aula era levantar um diagnóstico de leitura da turma, queríamos saber quais eram as impressões primárias da turma na leitura do cordel. Seguindo o planejamento, iniciamos falando para a turma sobre o projeto de pesquisa, sobre as atividades que seriam realizadas – visita ao museu, produção de relatório, exibição de filme, oficina de xilogravura – e sobre registro das atividades em foto e vídeo. Feita essa introdução, distribuimos com a turma alguns exemplares de cordel (Mulher gaieira e cachaça nem o Satanás agüenta. O trocador de mulheres. Um cachimbo e suas intrigas. As proezas de um namorado mufino. O homem que nasceu para ser chifrudo e as mulheres gaieiras. Maria bonita: a rainha do Sertão. Tem mulher que é o cão) e pedimos que lessem. Em seguida, entregamos para cada aluno um questionário – presente no apêndice – que deveria ser respondido com base na leitura do cordel. Nessa aula, quatorze alunos responderam o questionário. Respondido o questionário, falamos com a turma sobre a atividade seguinte que seria uma visita ao Museu do Homem do Nordeste. Sobre o questionário, cabe uma observação: embora quiséssemos que os alunos pensassem sobre as categorias homem e mulher, tendo em vista que essas categorias foram por nós investigadas na análise discursiva que realizamos dos cordéis, optamos por usar o termo *personagem* para substituir os determinantes de gênero homem e mulher com o intuito de

evitar a condução da leitura dos alunos. É por essa razão que algumas questões estão assim apresentadas: *Fale um pouco das personagens. Como elas são?*

- **Descrição da segunda aula: amostra de vídeo sobre o cordel e conhecimento do gênero relatório**

Nessa aula, ocorrida no dia 10/09, o objetivo era oferecer à turma um conhecimento primário sobre a literatura de cordel e sobre o gênero relatório de visita. Para atingir o primeiro objetivo, a turma assistiu a uma reportagem, de 20 minutos, sobre o cordel do programa Globo Rural. Durante a exibição da reportagem os alunos fizeram anotações. Em seguida, distribuímos na turma um modelo de relatório de visita. Foi realizada uma leitura comentada do modelo de relatório de visita. O que objetivávamos era ensinar a turma a produzir um relatório de visita para que eles pudessem fazer uso desse gênero após a visita ao museu do Homem do Nordeste.

- **Descrição da terceira aula: visita ao museu do Homem do Nordeste**

No dia 11/09, os alunos foram visitar o Museu do Homem do Nordeste. Foi um momento muito enriquecedor para eles que nunca haviam ido a um museu. Na visita, os estudantes viram e ouviram muito sobre a cultura do Nordeste. Durante a apresentação do guia, os alunos aproveitaram para tirar fotos e fazer anotações que serviram para a elaboração do relatório.

- **Descrição da quarta aula: Participação no 1º Fórum Pernambucano de Literatura**

Por uma feliz coincidência, no mês de setembro foi realizado em Recife o primeiro Fórum Pernambucano de Literatura de Cordel no museu do Cais do Sertão. Foi uma experiência enriquecedora para proposta de leitura e para os alunos. Ao chegarem ao museu, os alunos foram recepcionados por um guia que lhes apresentou um panorama do Nordeste a partir da obra de Luiz Gonzaga. Em seguida, eles assistiram a um documentário sobre o Nordeste. Findado o documentário, os alunos tiveram um momento livre para explorar as diversas seções do museu: casas típicas do sertão, a música, as roupas de vaqueiro, a geografia do sertão. A última atividade da tarde foi assistir a um Recital de Cordel com o

cordelista Allan Sales. Na saída do museu, os estudantes se depararam com uma exposição de venda de cordel. Sem demora, cada aluno escolheu um cordel para ler em casa. Os alunos também produziram um relatório de participação no fórum.

- **Descrição da quinta aula: revisão dinâmica dos estudos sobre o cordel**

Ocorrida no dia 22/09, esta aula teve como objetivo revisar os conteúdos até então estudados sobre o cordel como uma preparação para a leitura discursiva coletiva que viria. A aula foi dividida em três momentos: jogo de perguntas e respostas sobre o cordel; montagem de quebra-cabeça e jogo “tapa na palavra”. A turma foi dividida em duas equipes. A primeira atividade consistiu em lançar perguntas sobre o cordel para as equipes. Na segunda atividade, as equipes foram desafiadas a montar um quebra-cabeça que em sua montagem exibía uma pergunta sobre o tema em estudo; vencia quem respondesse primeiro a pergunta. Na terceira atividade – tapa na palavra – foram escritas no quadro, de maneira aleatória, várias palavras referentes ao cordel e ao Nordeste. Em seguida, foi selecionado um integrante de cada equipe. A dinâmica do jogo era esperar o professor fazer uma pergunta cuja resposta estava nas palavras escritas no quadro; quem primeiro colocasse a mão sobre a palavra correspondente à pergunta, pontuava; daí o nome do jogo “tapa na palavra”. No final da aula, distribuímos entre os alunos o cordel “Cacete, cachaça e gaia”, de Davi Teixeira, para que eles lessem em casa. Este seria o cordel a ser analisado na aula seguinte.

- **Descrição da sexta aula: leitura discursiva coletiva do cordel “Cacete, cachaça e gaia”**

Com o objetivo de levar o aluno a enxergar outras possibilidades de leitura pelo seu contato com as ordens da história e da língua, essa aula, ocorrida no dia 28/09, não se limitou à leitura do cordel “Cacete, cachaça e gaia”, mas explorou a leitura de um discurso sobre a representação do sujeito nordestino presente em diferentes materialidades discursivas, como veremos. A primeira atividade dessa aula foi uma conversa informal sobre o cordel, perguntamos aos alunos o que já sabiam sobre o gênero. Diferentemente das respostas que deram no início dos trabalhos, os alunos falaram com segurança do que já sabiam sobre a literatura de cordel. A atividade seguinte foi à leitura dos relatórios elaborados. Cada aluno fez a leitura do seu relatório para a turma. Foi um momento muito significativo porque a

turma pôde ter um panorama do cordel e da cultura nordestina. Feito isso, iniciamos a leitura do cordel “Cacete, cachaça e gaia”. Inicialmente, foi feita a análise da xilogravura com a turma.

Foi um momento para explorar os outros efeitos de sentido possíveis na leitura da xilogravura. A análise da capa permitiu que a turma discutisse sobre a violência masculina, a submissão feminina, a representação do homem como líder e o da mulher como liderada.

Analizada a capa, passamos para o corpo do cordel. A partir de algumas sequências discursivas, os estudantes foram observando como o homem e a mulher eram representados no discurso do cordel. A análise do corpo do texto foi, frequentemente, atrelada à capa do cordel, uma vez que entendíamos que capa e corpo faziam parte de uma mesma regularidade discursiva. Ponto que merece destaque nessa leitura do cordel foi a retomada frequente de falas referentes à visita ao museu e à participação no fórum de literatura de cordel. Em um dos momentos – isso se encontra na íntegra nas transcrições das aulas – um dos alunos se lembrou de um quadro que havia no museu. Os quadros mostravam um homem e uma mulher na sala de uma casa. Aquele havia sido pintado com uma técnica que permitia que seu olhar seguisse o espectador – visse tudo dentro da casa; enquanto o olhar da mulher era fixo. Esse quadro foi retomado na aula no momento em que se falava sobre o domínio do homem e sobre a cultura patriarcal. Essa retomada do quadro permitiu que explorássemos a memória discursiva que constituía o dizer do cordel em análise sobre o lugar social do homem e da mulher. Ficou-nos evidente que, de fato, uma proposta discursiva de leitura para a sala de aula precisa ir muito além da leitura exclusiva de uma dada materialidade.

Finalizada a análise do cordel, os alunos foram apresentados a outras materialidades discursivas que também repetiam, dentro de outra enunciação, alguns traços já vistos da representação do sujeito nordestino no cordel “Cacete, cachaça e gaia”. As outras materialidades foram: xilogravura “Mudança de sertanejo” de J. Borges; quadro “Retirantes” de Cândido Portinari; música “Triste partida” de Patativa do Assaré; charge de Sinfrônio do Jornal Diário do Nordeste (CE). A abordagem dessas materialidades foi sempre interligada ao que havia sido visto no cordel analisado primariamente pela turma. O objetivo era mostrar aos alunos a reatualização do discurso sobre o sujeito nordestino em outras materialidades. O encerramento dessa atualização se deu pela exibição e análise do filme “Lisbela e o prisioneiro”.

- **Descrição da sétima aula: exibição e análise do filme “Lisbela e o prisioneiro”**

A exibição do filme começou no dia 28/09 e terminou no dia 29/09. Após a exibição, foi realizada uma discussão baseada em algumas perguntas previamente elaboradas: Quais são as personagens? Como é o comportamento delas? O que há no filme que tem a ver com o cordel “Cacete, cachaça e gaia”? Lisbela se parece, de alguma forma, com a esposa do cordel? O que significa ser alagoano para Frederico – personagem que é traído no filme? Como o nordestino é mostrado no filme? Essas perguntas suscitaram uma boa discussão que encerrou o percurso de leitura iniciado com a leitura do cordel “Cacete, cachaça e gaia”.

- **Descrição da oitava aula: entrevista com o cordelista Davi Teixeira e oficina de xilogravura**

No dia 13/10, os alunos receberam a visita de dois cordelistas: Davi Teixeira e Meca Moreno. Com Davi, os alunos realizaram uma entrevista sobre sua vida e obra. Findada a entrevista, os alunos ficaram sobre os cuidados de Meca Moreno que ministrou uma breve palestra sobre os componentes para a produção de cordel: rima, imagem, métrica, oração e ritmo. Após falar sobre cada um desses pontos, o cordelista produziu com a turma alguns versos de cordel usando os nomes dos alunos. Em seguida, falou sobre a história da xilogravura e sobre os instrumentos de corte. Vista a teoria, os alunos passaram para a prática: desenharam na madeira, fizeram o corte do desenho, passaram a tinta na matriz e imprimiram a xilogravura. Foi uma tarde de muito aprendizado. Finalizando, os alunos exibiram suas xilogravuras para uma sessão de fotos.

- **Descrição da nova e décima aulas: releitura do cordel lido na diagnose e leitura de cordel novo**

Depois de verem o discurso sobre o sujeito nordestino em diferentes materialidades, de terem visto aspectos da cultura nordestina a partir de palestras, exposições, visita aos museus, os alunos tiveram a oportunidade de apresentar suas impressões finais da leitura do cordel. Nessa aula, ocorrida no dia 21/10, cujo objetivo era verificar os efeitos da mediação discursiva de leitura nos gestos de leitura dos alunos, os estudantes fizeram uma releitura do cordel que haviam lido na primeira aula e, logo em seguida, voltaram a responder o mesmo questionário - com algumas modificações – que foi respondido na primeira leitura desse cordel. Modificamos a questão 13 que passou a ser “como o homem e a mulher são mostrados no cordel que você leu?”; e acrescentamos a 14: “Durante o projeto de leitura, você viu o Nordeste presente em várias linguagens: cordel, filme, música, xilogravura, pintura e charge.

Depois de ver tudo isso, o que você diria sobre a imagem do nordestino, como ele foi mostrado?”

Se na primeira leitura usamos a expressão *personagem* para nos referir às categorias homem e mulher, na releitura, essas marcas de gênero foram expostas aos alunos a partir da questão 13. Com isso, tínhamos por objetivo verificar as impressões de leitura dos alunos de maneira mais direta, isto é, sem o uso da expressão *personagem* como elemento de camuflagem.

Todo esse processo de mediação discursiva de leitura está detalhado na transcrição que fizemos das aulas e no registro fotográfico nos anexos. O modelo de transcrição que usamos foi o proposto por Dionísio (2006). Como forma de organização, codificamos as falas dos alunos e do professor: este aparece como PR; aqueles com o código alfanumérico (A1, A2...). Das transcrições feitas, retiramos algumas sequências discursivas para análise. A partir da análise dessas sequências, buscamos responder outras questões de pesquisa de nossa tese: como o professor deve conduzir uma proposta discursiva de leitura? Como as relações de poder e os jogos de verdade presentes na sala de aula regulam os gestos de leitura dos alunos?

Os resultados da análise da mediação de leitura serviram para responder as questões de pesquisa e para se chegar ao seu objetivo geral que é compreender como e se a análise do discurso, como uma metodologia teórica de leitura, pode auxiliar os sujeitos professor e aluno no processo de leitura. Para isso, analisamos também os questionários aplicados no início e no final da intervenção. O questionário é a terceira MD do corpus da pesquisa

1.3.3 Questionário

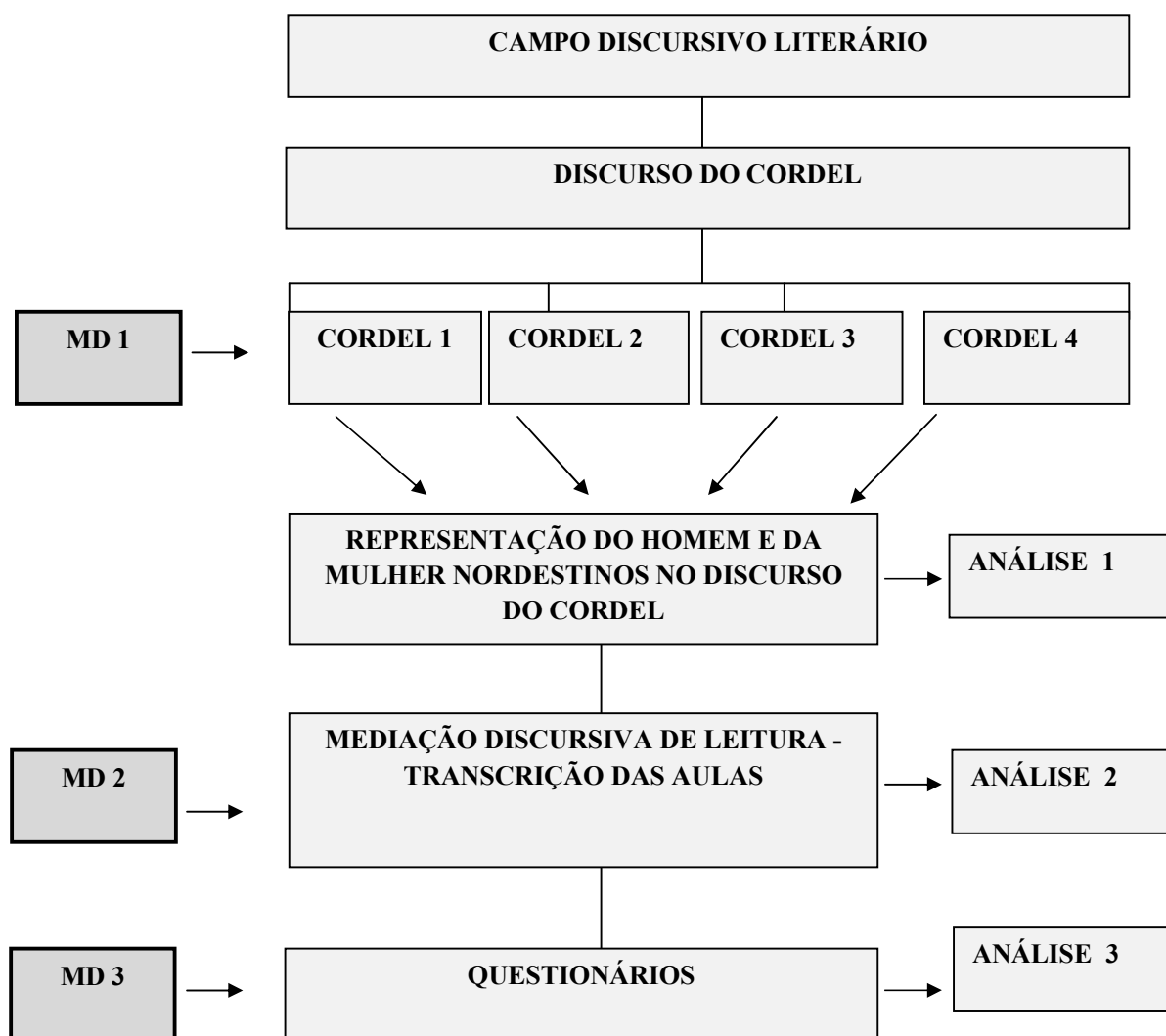
O questionário, presente no apêndice, foi usado como referencial para que pudéssemos avaliar a leitura dos alunos antes e depois da intervenção. Foi a forma que encontramos para fazer uma análise comparativa entre as impressões de leitura inicial – antes de intervenção – e final – após a intervenção. O questionário inicial, que serviu para levantar o diagnóstico de leitura, tem treze questões. Já o final possui catorze. Foram realizadas três aplicações do questionário: uma inicial, para a diagnose; uma para a releitura do cordel usado na diagnose; e outra para a leitura de um cordel diferente. Das perguntas do questionário, elegemos as questões oito (fale um pouco das personagens: como se comportam? Como eles são?) e treze 13 (como o homem e a mulher são mostrados no cordel que você leu?) como referenciais para a análise comparativa. A escolha das questões se deu por razões bem didáticas: a questão oito foi escolhida porque favorecia uma boa análise comparativa, dada a

precisão das perguntas que levantam questões pontuais como o comportamento dos personagens. Já a questão 13 foi selecionada por estar relacionada a uma das problemáticas da tese que é compreender como o homem e a mulher nordestinos são representados no discurso do cordel.

As respostas para as perguntas do questionário foram tomadas como sequências discursivas que possibilitaram a investigação dos gestos de leitura dos alunos antes e depois da intervenção.

Para uma melhor compreensão da estrutura metodológica de nossa pesquisa, apresentamos a seguir um organograma que expõe a distribuição do corpus, bem como os momentos de análise.

ORGANOGRAMA METODOLÓGICO



Fonte: Autor

1.4 Sistematização dos dados

Uma vez estruturado o *corpus* e definido o método de sua manipulação, passamos às análises que estão organizadas em três momentos distribuídos da seguinte maneira: a análise 1, presente no capítulo III do texto, diz respeito ao trabalho que realizamos com os exemplares de cordel com vistas a compreender como o homem e a mulher eram representados no discurso do cordel; as análises 2 e 3 estão no capítulo IV. Na análise 2, debruçamo-nos sobre as transcrições da mediação de leitura com intuito de compreender como a relação de poder estabelecida em sala de aula interferiu nos gestos de leitura dos alunos, como também buscamos refletir sobre o fazer pedagógico do professor no que diz respeito à condução de sua proposta discursiva de leitura; já na análise 3, realizamos uma comparação entre os questionários aplicados, procurando verificar os efeitos da intervenção na leitura dos alunos, em outras palavras, queríamos saber como os alunos liam antes e depois intervenção.

Situados quanto à estrutura metodológica da pesquisa, passemos ao primeiro capítulo, onde trataremos sobre a relação **LEITURA, DISCURSO E ENSINO**, uma tríade que se apresenta como primeira parte da base teórica da pesquisa.

CAPÍTULO II

2 LEITURA, DISCURSO E ENSINO

A leitura mais adequada pode ser, circunstancialmente, a mais parafrástica: por exemplo, a leitura ortodoxa escolar de um texto científico quando se objetiva reproduzir o que o autor disse. (...) Nem por isso, deve-se esquecer que a leitura parafrástica coloca menos do conhecimento extra-texto (conhecimento de mundo, do jogo de poder, de outros texto) do que a leitura polissêmica (ORLANDI, 2006, p. 202).

O ato de ler, em sua concepção mais genérica, diz respeito à atribuição de sentido. Inserido no mundo, o homem é impelido a atribuir sentido a tudo que o cerca: cheiros, formas, movimentos, palavras, imagens, relações etc. Tudo isso constitui a leitura de mundo, uma leitura que precede a leitura da palavra (FREIRE, 1985). Pensar na leitura da palavra nos leva a pensar nas inúmeras teorias de leitura que se comprometem, sob suas particularidades teóricas, em ler essas palavras e outras materialidades significantes. Dentre as teorias, estão: a) as que consideram que o sentido precisa ser extraído de um texto que é tomado como centro único do significado (concepção conteudista); b) as que tomam como princípio, para a construção do sentido, as condições de produção imediatas e a ação direta do sujeito na construção do sentido (concepção sócio-interacionista); c) e aquela que compreende que o sentido não está fixado no texto, e não resulta de uma vontade direta do sujeito leitor, mas da posição discursiva de onde ele lê e do efeito do jogo linguístico-discursivo da língua (concepção discursiva). Nossa reflexão sobre a leitura dar-se-á no campo dessa última concepção de leitura: a discursiva.

2.1 Leitura discursiva: um olhar para a historicidade da língua

A perspectiva discursiva de leitura surge em 1969, a partir da teoria da Análise do Discurso francesa; uma teoria que foi desenvolvida por um grupo de estudo capitaneado por Michel Pêcheux que, em seu livro *Análise Automática do Discurso* (2010), propõe “novas práticas de leitura (sintomáticas, arqueológicas)” (PÊCHEUX, 2008, p. 4). A análise do discurso francesa (doravante AD) surgiu em oposição a uma concepção conteudista que resumia a leitura do texto a questões de superfície e de intenções do autor (qual é o sentido do texto? O que o autor quis dizer?). Para a AD, essa prática estava baseada em uma equivocada trilogia sobre a língua: a transparência, a univocidade, a regularidade. A transparência diz

respeito a compreender a língua como expressão do pensamento, como se as palavras tivessem uma relação direta com o mundo, isto é, capacidade de dizê-lo, representá-lo sem equívoco de significado. A univocidade é a compreensão da língua como constituinte de um mundo semanticamente estável, sem deslizamento de sentido. E, finalmente, a regularidade trata da compreensão da língua como um sistema linguístico a-histórico que funciona perfeitamente dentro de uma regularidade – constância – lógica que é estabelecida pela própria língua.

Essa trilogia que regia, à época de Pêcheux, a concepção de língua e os modos de leitura é vista pelos estudiosos da AD como um mecanismo que visa retirar da língua o que lhe é inato: sua historicidade. Historicidade essa que desestabiliza o sistema da língua e faz deslizar o sentido. Para Pêcheux (2010, p. 57) “a materialidade da sintaxe é realmente o objeto passível de um cálculo (...), mas simultaneamente ela escapa daí, na medida em que, o deslize, a falha e a ambiguidade são constitutivos da língua”. Fazendo uma crítica aos defensores do sentido único, Pêcheux (Id., p. 55) afirma: “não faltam boas almas se dando como missão livrar o discurso de suas ambiguidades, por um tipo de *“terapêutica da linguagem”* que fixaria enfim o sentido legítimo das palavras, das expressões e dos enunciados”.

Para seguir com sua teoria, Pêcheux toma como seu objeto de análise o discurso, um evento de linguagem - portanto, simbólico - que se situa entre o linguístico e o histórico e se constitui, segundo Pêcheux e Fuchs (2010, p. 160), pela articulação de três campos do saber:

- 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 enunciados sintáticos e dos processos de enunciação ao mesmo tempo;
- 3- A teoria do discurso, como teoria da determinação histórica dos processos semânticos.

(...) essas três regiões (...) atravessadas e articuladas por uma teoria da subjetividade (de natureza psicanalítica).

Ao tomar o discurso como objeto de análise, a AD propõe uma prática de leitura onde o texto é meio para o sentido, não o fim, isto é, o lugar absoluto do sentido. Essa perspectiva de leitura não busca o sentido fixado no texto, não toma o leitor como origem do sentido, não trata das intenções do autor, não se limita às condições de produção imediatas para construir os sentidos do texto, mas interessa-se por compreender como o discurso, que perpassa o texto, organiza-se para dizer o que diz. Para isso, a AD considera que a estrutura textual, isto é, a superfície do que é visto no texto, não pode dizer tudo porque em todo dito há a presença de

não ditos que afetam e constituem o sentido do que é dito. O que a AD propõe é ““entender” a presença de não ditos no interior do que é dito” (PÊCHEUX, 2008, p. 44).

Para alcançar os “não ditos” que constituem os sentidos do dito, a AD teve que repensar o lugar da língua nos estudos linguísticos. Nesse repensar a língua, Pêcheux (2010, p. 62) diz que:

a partir do momento que a língua deve ser pensada como um sistema, ela deixa de ser compreendida como tendo a função de expressar um sentido; torna-se um objeto do qual uma ciência pode descrever o funcionamento. (...) A consequência desse deslocamento é, como já se sabe, a seguinte: o “texto” não pode de maneira alguma ser objeto pertinente para a linguística, porque ele não funciona - o que funciona é a língua, isto é, um conjunto de sistemas (PÊCHEUX, 2010, p. 62).

Essa crítica pode nos levar a pensar que a língua enquanto estrutura não mais teria lugar nos estudos discursivos. Porém, para Pêcheux, o projeto discursivo não veio remover as formas da língua, mas analisá-la a partir de um ponto de vista que, até então, não fazia parte das ferramentas teóricas de seu estudo: a historicidade. Entenda-se por historicidade a forma como o discurso se organiza – relacionando discursos, produzindo equívocos, – para produzir sentido. Tal posicionamento de Pêcheux fica evidente em sua obra “O discurso: estrutura ou acontecimento” em que ele afirma: “prefiro me esforçar em avançar entrecruzando os três caminhos que acabo de evocar (o do acontecimento, o da estrutura e o da tensão entre descrição e interpretação)” (PÊCHEUX, 2008, p. 18-19).

Nesse íterim, a estrutura equivale ao sistema, às formas da língua e o acontecimento aos efeitos do histórico-ideológico sobre esta forma. Embora se valha das marcas da língua, tal que a língua em sua estrutura é base para a análise, a AD volta-se, também, e essa é uma de suas peculiaridades teóricas, para as “propriedades discursivas (materiais) que referem a língua à história para significar (relação língua-exterioridade)” (ORLANDI, 2010, p. 90).

Eni Orlandi (2012, p. 8), refletindo sobre as peculiaridades da leitura discursiva, apresenta-nos alguns fatos que, segundo ela, precisam ser bem compreendidos por aqueles que querem adentrar no universo da leitura discursiva. Eis os fatos:

- a) o de se pensar a produção da leitura e, logo, a possibilidade de encará-la como possível de ser trabalhada (se não ensinada);
- b) o de que a leitura, tanto quanto a escrita, faz parte do processo de instauração do(s) sentido(s);
- c) o de que o sujeito-leitor tem suas especificidades e sua história;
- d) o de que tanto o sujeito quanto os sentidos são determinados histórica e ideologicamente;
- e) o fato de que há múltiplos e variados modos de leitura;

- f) finalmente, e de forma particular, a noção de que a nossa vida intelectual está intimamente relacionada aos modos e efeitos de leitura de cada época e segmento social.

Se consideramos, como afirma Solé (1998, p. 22), que “sempre lemos para alcançar alguma finalidade”, essas considerações de Orlandi mostram a peculiaridade e a finalidade da proposta da leitura discursiva: colocar o sujeito-leitor diante da opacidade do texto, do seu exterior constitutivo. É essa ótica que se encontra na epígrafe que abriu esse capítulo, e que agora retomamos como forma de melhor explicar a peculiaridade da leitura discursiva:

A leitura mais adequada pode ser, circunstancialmente, a mais parafrástica: por exemplo, a leitura ortodoxa escolar de um texto científico quando se objetiva reproduzir o que o autor disse. (...) Nem por isso, deve-se esquecer que a leitura parafrástica coloca menos do conhecimento extra-texto (conhecimento de mundo, do jogo de poder, de outros texto) do que a leitura polissêmica (ORLANDI, 2006, p. 202).

A citação demonstra que não há uma proposta de leitura (parafrástica ou polissêmica) melhor que outra; o que há são propósitos diferentes no trabalho com a leitura. Desta forma, dentre os inúmeros modelos de leitura com seus objetivos, a leitura discursiva tem a oferecer ao sujeito-leitor um percurso de leitura que não se limita ao reconhecimento do que está no campo da paráfrase, do sentido dado e evidente, mas expande-se para a exterioridade do dizer e traz para construção do sentido as condições sócio-ideológicas e os efeitos do equívoco da língua.

Pensar na leitura discursiva como uma ferramenta de auxílio à leitura implica ter uma compreensão menos transparente da materialidade significativa de análise – o texto. É sobre ele que falaremos agora, vendo-o pela perspectiva da AD.

Como já vimos, a AD não vê a língua pela ótica da evidência, da transparência de um sentido dado e fechado. Logo, o texto, que é uma materialidade significativa onde a língua, afetada pela história, produz sentido, também não será visto pelo crivo do sentido já lá, pronto a ser extraído, mas receberá uma concepção que vai extrapolar sua organização em sintagmas verbais e nominais com início, meio e fim; sua completude. Para a AD, o texto não é o suporte do sentido – mas faz parte dele enquanto estrutura –, nem tem o seu término quando recebe o ponto final.

Se levarmos em consideração as noções de língua e de real da língua da AD, que é afetado pelo real da história, veremos que o texto, para AD, não é simplesmente um conjunto de interligações linguísticas coesas e coerentes com início, meio e fim, mas um objeto simbólico que se abre para diferentes possibilidades de leitura. A abertura do texto se dá porque ele toma uma outra natureza de constituição: materialidade simbólica resultante das

condições de produção histórico-ideológicas. Para Eni Orlandi (2012, p. 54) “o texto não é uma unidade fechada (...) pois ele tem relação com outros textos (existentes, possíveis ou imaginários), com sua condição de produção, com o que chamamos sua exterioridade constitutiva (o interdiscurso: a memória do dizer)”.

Nessa condição, os sentidos do texto não são estáticos, mas deslizam, tornam-se outros possíveis. Daí dizer-se que o texto para AD é incompleto porque tem uma natureza lacunar (ORLANDI, 2006), que equivale ao ideológico e ao inconsciente que afetam e constituem a língua. Nas palavras de Orlandi (Id. p. 195) “o texto é incompleto porque o discurso instala o espaço da intersubjetividade, em que ele, texto, é tomado não enquanto fechado em si mesmo (produto acabado), mas enquanto constituído pela relação de interação que, por sua vez, ele mesmo instala”.

Desta forma, incompletude e abertura são duas propriedades que o texto recebe quando visto pelas lentes da AD que o toma como uma unidade de análise (ORLANDI, 2012b) inicial responsável pelo acesso aos efeitos de sentido resultantes da plasticidade do discurso que perpassa o texto. Ao olhar para as ordens da língua e da história, a AD traz para o ato da leitura um modo específico de ver o texto pelas nuances da discursividade que o afeta.

Enquanto uma unidade de análise, podemos afirmar que o texto tem início, meio e fim. Todavia, o que o torna uma produção não concluída é a historicidade que o constitui. A historicidade diz respeito ao modo como os discursos, que dão interpretabilidade ao texto, se organizam para produzir os sentidos. A historicidade não é uma opção para o texto, mas elemento fundante, uma vez que ela “é função da necessidade do sentido no universo simbólico” (Id., p.57). Considerar a historicidade do texto, no momento da análise, exige que o leitor o tome não como um dado – algo da ordem unicamente linguística – acabado com fim em si mesmo, mas como um fato, isto é, como uma produção do campo do simbólico, do discursivo que obrigatoriamente é vazado, fluido. Para a AD o que “interessa é o que o texto organiza em sua discursividade, em relação à ordem da língua e a das coisas: a materialidade” (Id. Ibid).

Desta forma, vai se delineando uma visão de que o texto, enquanto uma composição linguística, funciona como caminho para o discurso, isto é, ele dá acesso ao discurso. Assim, vemos que entre texto e discurso há uma estreita relação. São, de fato, as duas faces de uma mesma moeda, como a afirma Bernardéz (1995, p. 73) “o texto é a unidade de conexão dos

discursos; a unidade linguística em que os discursos aparecem conectados entre si. Não há propriamente discurso sem que constitua parte de um texto”.

A fala de Bernardéz deixa amostra uma linha tênue entre o texto e o discurso. Essa linha não pode, de forma alguma, colocar esses dois eventos de linguagem em campos dicotômicos. Texto e discurso se complementam. Essa estreita relação é ratificada pelo próprio Pêcheux em seu livro “Discurso: estrutura ou acontecimento” (2008). Nele, o filósofo deixa claro que só há discurso na relação entre a estrutura – o linguístico, inclua-se também o não verbal – e o acontecimento – o efeito da historicidade sobre a língua. O que deve ocorrer, porém, na leitura discursiva, é a “transcendência” do leitor diante do texto, isto é, ele deve partir do texto para ter acesso ao discurso; e voltar ao texto para verificar, no jogo estabelecido entre a estrutura e o acontecimento, como os sentidos possíveis são construídos. É a partir dessa perspectiva de investigar como os sentidos são construídos que se pode dizer que a leitura não é algo dado, mas construído, produzido.

Essa reflexão sobre a relação de complementaridade entre texto e discurso nos permite pensar na particularidade da leitura discursiva na prática de ensino de língua portuguesa. Essa particularidade diz respeito à possibilidade que o aluno tem de perceber essas duas dimensões da língua, isto é, seu caráter estrutural – o texto – e discursivo – os efeitos da história na construção do discurso. Se bem orientados por um professor que tenha conhecimento desses aspectos constitutivos da língua, o aluno poderá compreender que a estrutura do texto não é o espaço onde reside o sentido, mas a porta de entrada que dá acesso aos inúmeros discursos que fazem ressignificar o que é dito no texto, seja ele verbal ou não verbal. É essa possibilidade de trabalhar com os deslizos do sentido que caracteriza o método discursivo de leitura e faz dele uma ferramenta de auxílio a mais na formação do leitor.

Na medida em que tomamos a AD como uma ferramenta auxiliar de leitura, compreendemos que ela trabalha em cooperação com outros saberes do campo da leitura. Do aspecto cognitivo ao sócio-histórico, há uma série estudos que vem contribuindo para a compreensão e o aprofundamento da área da leitura. Desse leque de temáticas de estudos do campo da leitura, nossa tese vai se deter a falar sobre algumas: compreensão e interpretação; sujeito-leitor; sujeito-autor; formação do leitor.

2.2 Compreensão e interpretação: as duas faces de uma mesma moeda (atribuição de sentido)

No processo de construção de nossa leitura sobre compreensão e interpretação, chamou-nos a atenção a forma como esses dois eventos de linguagem são tratados: em alguns textos, compreensão e interpretação vêm marcadas com uma barra – compreensão/interpretação. Pelo que pudemos ver, esse sinal gráfico não é um marcador de divisão que talvez apontasse para dois fenômenos distintos da língua. Ao contrário, a barra aparece representada como sinal de igualdade – ou dúvida se há ou não diferença entre compreensão e interpretação. Vemos nessa relação de igualdade um equívoco sobre a questão. Embora compreensão e interpretação tenham como objeto teórico de trabalho o sentido, isto é, a atribuição de sentido, são dois eventos de linguagem que possuem especificidades. Dada a base teórica que fundamenta nossa tese – a Análise do discurso francesa – essas especificidades são bem definidas: a compreensão é um processo de investigação que, pela análise do modo de organização do discurso, visa explicar como o sentido se constitui; a interpretação diz respeito aos gestos de leitura do sujeito, um gesto que se baseia em uma suposta transparência da língua (ORLANDI, 2012).

Desta forma, como bem se vê no título que abre esse tópico, não veremos compreensão e interpretação como campos dicotômicos, mas como dois processos interrelacionados, com suas devidas especificidades, que compartilham um objeto afim: a atribuição de sentido por parte do sujeito. Começaremos falando sobre a compreensão em uma perspectiva mais geral, seguiremos vendo-a sob a ótica da AD, e trataremos, também fundamentados nessa teoria, da interpretação.

Falando sobre a compreensão, Bakhtin (1992, p. 290) diz que “toda compreensão é prenhe de respostas e, de uma forma ou de outra, forçosamente, a produz”. Essa citação nos mostra uma característica da língua, isto é, sua dinâmica interativa. No processo de interação sempre há uma resposta a ser dada. Essa obrigatoriedade da resposta que se aplica à língua também se aplica à compreensão, isto é, compreender não é uma questão que está sobre a escolha do sujeito, é uma intimação. Em outras palavras, o sujeito é obrigado a dar sentido ao mundo, é obrigado a compreendê-lo. Embora tudo aconteça de maneira espontânea e, aparentemente fácil, a compreensão é um processo extremamente complexo que relaciona de maneira dinâmica o funcionamento cognitivo – hipótese, inferência, retomada – às questões externas ao sujeito. Em palavras mais diretas, a compreensão se dá pela articulação entre o

linguístico e o paralinguístico – este diz respeito às condições de produção imediatas e históricas que afetam a construção e a compreensão do texto. Nesse ponto em que falamos sobre o texto, é necessário que se diga que sua compreensão não depende apenas de sua boa estruturação interna, como bem afirma Orlandi (2006, p. 183), “a legibilidade envolve outros elementos além da boa formação de sentenças, da coesão textual, da coerência. (...) um texto pode ter todos esses elementos em sua forma e não ser compreendido”. Outra questão sobre o texto é que ele não é o depositário do sentido, tendo em vista que o sentido é construído no processo de interação entre o leitor e o sujeito-autor, ou, entre o leitor e o texto. Para Rosenblatt (2004, p. 1369): “cada leitura é uma transação que ocorre entre o leitor e o texto em um determinado momento e lugar (...) o sentido não está pronto nem dentro do leitor, mas surge durante a transação”.

A compreensão não se dá como um produto, mas como um processo. Desta feita, ela não depende de um polo –, autor, texto, leitor – onde o sentido repousaria à espera de sua extração. Na verdade, a compreensão se efetiva pela articulação simultânea desses polos que constituem, juntamente com outros determinantes, as condições de produção da leitura. As condições de produção da leitura dizem respeito a tudo aquilo que gerencia a leitura, que dá possibilidade para que ela ocorra, para que os sentidos sejam construídos. Vejamos algumas peculiaridades das condições de produção.

Começemos pela historicidade da leitura. Essa questão diz respeito ao fato de o sujeito sempre ler de uma dada posição social. O gesto de leitura do sujeito é um gesto situado, determinado por sua posição social e por sua história de leitura. Sobre a posição social, é significativa a ilustração do aquário feita por Paul Veyne (2014) para falar sobre a historicidade do sujeito. Segundo ele, o sujeito sempre enuncia a partir de um aquário do qual ele mesmo não se apercebe. Esse aquário, isto é, a condição cultural de onde lê o sujeito, dá as margens do que pode ser lido. Daí que o sujeito não pode ler qualquer coisa, mas só o que lhe é permitido que seja lido numa dada conjuntura. Isso está diretamente ligado à surpresa do sujeito que ao ler um texto “X”, em determinado momento, constrói um sentido “Y” e, em um segundo momento, diante do mesmo texto, constrói outros sentidos diferentes de “Y”. Eis um possível exemplo do efeito da historicidade da leitura.

Sobre a história de leitura, tema que será melhor abordado quando da nossa exposição sobre o sujeito-leitor, podemos adiantar que ela diz respeito ao legado de leitura do sujeito; seu arquivo de leituras, seu conhecimento de mundo. Isso é de fundamental importância para

a construção da compreensão porque vai determinar o grau de legibilidade do sujeito, isto é, até que ponto ele pode dar sentido ao que lê a partir de sua parceria com o texto.

Nesse aspecto, podemos concordar com Leffa (2012, p. 255), quando ele afirma que:

o leitor não pode chegar sozinho ao texto; traz com ele o seu mundo, sua experiência de vida, as competências que já acumulou. A leitura é uma espécie de doação recíproca: o sentido não é simplesmente dado ao leitor; é trocado por algo que ele deve trazer. Se o leitor chegar ao texto de mãos vazias, nada levará (LEFFA, 2012, p. 255).

Também fazendo parte das condições de produção da leitura estão os objetivos dessa leitura. Do mais simples – a leitura de uma placa de trânsito, por exemplo –, ao mais complexo – leituras para uma tese – sempre há um objetivo. O objetivo de leitura vai nortear o leitor sobre o que e como ele deve ler. Esse norteamento é de suma importância à construção da compreensão.

Segundo Solé (1998, p. 41) os “objetivos não determinam apenas as estratégias que se ativam para obter uma interpretação do texto; também estabelecem o umbral de tolerância do leitor com respeito aos seus próprios sentimentos de não compreensão”. Se pensarmos essa questão no âmbito das práticas de ensino da leitura, poderemos concluir que um dos fatores que geram o desinteresse por parte dos estudantes pela leitura é a ausência de uma objetividade clara nas propostas de leituras apresentadas. É realmente lamentável que docentes exponham os estudantes a práticas a-sociais de leitura, práticas que não se apresentam com um porquê.

Mediante a ciência do porquê de sua leitura, o sujeito toma uma posição, ou melhor, representa-se de um determinado modo diante do objeto lido. Essa representação, como um acontecimento interno e singular do ato de leitura, é também fator determinante da compreensão ou da não compreensão. Segundo Orlandi (2006), o leitor vai se colocar diante do texto a partir do tipo de leitura que lhe é solicitada. A autora (Id., p. 184) cita alguns posicionamentos do leitor mediante o tipo de leitura:

a) o que tem relevância para o leitor é a relação do texto com o autor (seria, por exemplo, o modo de leitura que responde à questão: “o que o autor quis dizer”); b) a relevância é a da relação do texto com outros textos (seria, por exemplo, a leitura comparativa);

Outra peculiaridade que constitui as condições de produção da leitura é o distanciamento do leitor do texto. Esse distanciamento diz respeito à capacidade do leitor de, no ato da leitura, captar o texto como um todo, levantar hipóteses, fazer inferências, visitar

seu conhecimento de mundo sobre o texto. Isso tudo diz respeito à relação do leitor com o contexto – “aqui considerado não enquanto contexto linguístico, mas sim textual, isto é, aquele em que consideramos o texto em sua unidade...” (ORLANDI, 2006, p. 184-185) – e com a situação de leitura. Para Orlandi (Ibid) “sem o *contexto e a relação definitiva do sujeito com o a situação*, sem elementos que unifiquem o processo da leitura, que a configurem, não há distanciamento necessário para a leitura, e o leitor perde o acesso ao sentido”. A falha nesse distanciamento fica evidente quando, após uma leitura, o leitor se faz perguntas como: o que devo entender dessa leitura? O texto fala sobre o quê?

A condição de produção da leitura é uma arquitetura linguístico-discursiva complexa que, no aspecto discursivo, toma forma pela articulação de variados elementos: historicidade do sujeito, objetivos de leitura, representação do sujeito, distanciamento do sujeito. Todos esses elementos constitutivos das condições de produção da leitura contribuem para a construção da compreensão e, por consequência, da interpretação.

Como já mencionamos anteriormente, os conceitos de compreensão e interpretação não são apresentados com uma distinção clara. Por esta razão, julgamos que essa distinção se faz necessária. Para tal, vamos nos remeter a Orlandi (2012). Os estudos dessa autora mostram a compreensão como objeto fim da teoria da Análise do Discurso. Mais especificamente, de acordo com Orlandi (2012, p. 158) “compreender, na perspectiva discursiva, não é, pois, atribuir um sentido, mas conhecer os mecanismos pelos quais se põe em jogo um determinado processo significativo.” Ao tomar a compreensão como carro chefe da investigação do discurso, a AD estabelece uma distinção entre inteligibilidade, compreensão e interpretação. Com base nos estudos de Halliday (1976) sobre o inteligível, o compreensível e o interpretável, Orlandi (Id.) traça uma distinção entre esses três eventos de linguagem. Para ela, o inteligível é a capacidade que o sujeito tem de decodificar o código linguístico. Desta forma, o inteligível diz respeito ao acesso competente do sujeito ao funcionamento interno da língua (sintaxe, morfologia, semântica, estilística). O interpretável é aquilo a que se atribui sentido a partir dos encadeamentos linguísticos. Já o compreensível, para Orlandi (2012, p. 156), “é a atribuição de sentidos considerando o processo de significação no contexto de situação, colocando-se em relação enunciado/enunciação”.

De acordo com a perspectiva da AD, a compreensão exige que se considere que o sentido sempre pode ser outro. Não há, a partir dessa visão, o sentido dado, a interpretação absoluta, mas o(s) sentido(s) que é/são construído(s) a partir da relação entre sujeito-autor, texto e sujeito-leitor. Ainda segundo a teoria discursiva, a compreensão só pode se dar pelo

acesso à historicidade da língua, tendo em vista que os sentidos não estão presos à palavra, mas se dão pela inscrição dessas nas posições discursivas que os sujeitos ocupam.

Outra questão que precisa ser dita sobre compreensão e interpretação é a distinção estabelecida pela AD entre o leitor comum e o analista. O leitor comum apenas interpreta – reconhece os sentidos dados. Nesse ínterim, a interpretação é um gesto – um ato – de leitura que toma sua conclusão de sentido dado a partir da ação da ideologia que, causando o efeito de transparência da língua, coloca o sentido do texto como evidente, e o sujeito como dominador dos sentidos que localiza. Já o analista, fundamentado em uma teoria de leitura, busca primeiro compreender como o discurso se organiza para dizer o que diz para construir seu gesto interpretativo. Tratemos mais detidamente sobre a interpretação na ótica da AD.

Antes da virada linguística de 1960 (MUSSALIM, 2006), a língua, com seus campos teóricos – dentre eles o da leitura – era compreendida como um sistema fechado em si mesmo cujos sentidos estavam dados e precisavam ser extraídos. Essa era uma perspectiva que se baseava em uma concepção representativa da língua, isto é, compreendia-se que havia uma relação direta entre as palavras e o mundo. Essa concepção imediatista e transparente da língua começou a ser desconstruída a partir da década de 60 com as teorias da análise textual, da enunciação, da pragmática e da análise do discurso.

A teoria que rege nossa tese, sobre a tutela de Michael Pêcheux, vai dizer que sobre a ordem pragmática da língua há uma outra paralela que afeta indiscriminadamente a construção dos sentidos. Nas palavras de Pêcheux (2008, p. 43), o que existe é “um real constitutivamente estranho à univocidade lógica, um saber que não se transmite, não se aprende, não se ensina, e que, entanto, existe produzindo efeitos”.

Ao enxergar a língua por esse prisma, a AD faz repensar o conceito língua. Se havia uma ideia de sua inteireza, agora, ela é vista como incompleta; se era vista como transparente, passou a ser compreendida como opaca; se tomada como sistema perfeito, mostraram-se suas falhas naturais e constitutivas do sentido. A partir dessa perspectiva, a interpretação não é uma extração de significado, mas a atribuição de sentido a uma língua simbólica que não pode dizer tudo em sua estrutura sistêmica porque possui uma falha constitutiva. É justamente esse aspecto aberto da língua que permite a interpretação. O sujeito não opta pela interpretação, ele é coagido a isso porque o fato linguístico, ou melhor, o evento de linguagem – verbal ou não verbal – exige uma atribuição de sentido.

Como um fato intervalar, situada entre a língua e o mundo, a ideologia transfigura para o sujeito um mundo onde os sentidos são “dados”. Ao nascer, o homem simplesmente adentra o curso dos significados desde sempre lá. Esse ciclo contínuo da repetição do mundo “transparente” e “estável” é um efeito da ação da ideologia que “produz o efeito de evidência, e da unidade, sustentando sobre o já dito os sentidos institucionalizados, admitidos como naturais” (ORLANDI, 2012, p. 31). Esse processo de construção da significação estável é um fato da ordem do mundo: para poder dizer, para dar sentido, o sujeito precisa se inscrever na ordem do já dito – eis aqui o caráter histórico da língua. Diante dessa inevitabilidade da interpretação, e da tendência à estabilidade e à naturalização dos sentidos, a AD propõe uma investigação dessa “transparência” de interpretação. Segundo Orlandi (Id., p. 149) “a questão da interpretação para a análise de discurso é uma questão fulcral. É uma questão da língua e do sentido”.

Para Pêcheux (2008, p. 57), a AD:

supõe somente que, através das descrições regulares de montagens discursivas, se possa detectar os momentos de interpretações enquanto atos que surgem como tomadas de posição, reconhecidas como tais, isto é, como efeitos de identificação assumidas e não negadas (PÊCHEUX, 2008, p. 57).

Dessa forma, possibilitando ao leitor ter acesso à discursividade da língua, a AD desvela a concepção do sentido fincado à estrutura, procurando mostrar que, ao contrário disso, ele se dá pela inscrição do sujeito em uma posição discursiva e isso afetado pelos reais da língua e da história. Com esse objetivo, a leitura discursiva não se propõe a reconhecer, a aceitar a interpretação de uma dada materialidade significante, mas se dedica a compreender como tal interpretação se efetiva. Esse compromisso de compreender o processo de constituição de um gesto interpretativo pode ser ratificado na fala de Pêcheux (2008, p. 53), para quem “todo enunciado, é, pois, linguisticamente descritível como uma série (...) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar à interpretação. É nesse espaço que pretende trabalhar a análise do discurso.”

Ao trazer a discursividade para o campo da leitura, a AD faz repensar não só a língua, a leitura e a interpretação, mas também, o próprio leitor. Em linhas anteriores, já tivemos a oportunidade de refletir sobre alguns aspectos sobre o sujeito – o condicionamento histórico de sua leitura, seu distanciamento do texto e sua tomada de posição perante o texto. Nas linhas que se seguem, vamos colocar o leitor novamente em pauta para pensarmos a respeito sua liberdade e a regulação de sua leitura. Além disso, também falaremos do autor como agente regulador da leitura.

2.3 O sujeito-leitor: entre a liberdade e a regulação

O percurso reflexivo que estamos percorrendo sobre a leitura já nos apontou que esta prática é sempre subordinada às suas condições de produção. Desta forma, quando afirmamos que a leitura é produzida, salientamos que sob determinadas condições sócio-históricas de produção, o sujeito-leitor realiza uma determinada leitura e não outra. Desta forma, pode-se dizer que a leitura é regulada. No entanto, esse aspecto da leitura parece ser apagado perante o sujeito-leitor que se vê como origem e delimitador de sua leitura. Nessa condição, o sujeito-leitor vive um estado de liberdade perante uma leitura da qual ele julga ser a origem e a determinação dos sentidos.

Segundo Chartier (2009, p. 77), “toda história da leitura supõe, em princípio, esta liberdade do leitor que desloca e subverte aquilo que o livro pretende lhe impor”. Negando uma possível autonomia plena, Chartier (id. *ibid*) afirma que “esta liberdade leitora não é jamais absoluta. Ela é cercada por limitações derivadas das capacidades, convenções e hábitos (...) que caracterizam as práticas de leitura”.

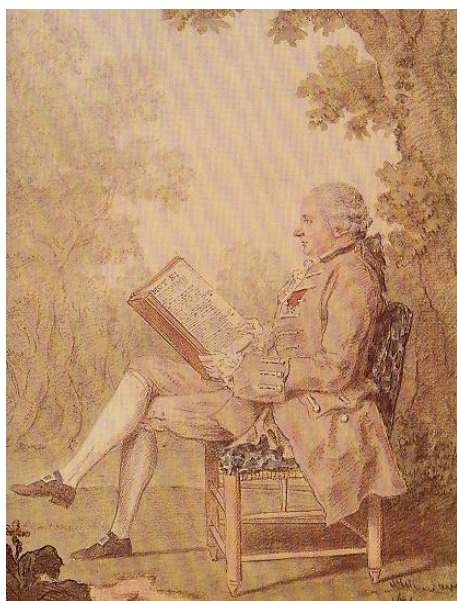
Dentre os elementos que limitam e regulam o gesto leitor está a história do texto – todo texto possui sua história. Enquanto uma produção discursiva que se efetiva pelo entrelaçamento de inúmeros discursos e isso sobre determinadas condições de produção, o texto carrega consigo uma sedimentação de sentido (o dito antes, alhures, que retorna) que dá ao leitor um direcionamento para a construção do sentido. Em outras palavras, para que o sujeito-leitor possa atribuir sentido ao texto, este precisa oferecer àquele uma trama reconhecível de sentido. Essa trama (margem de sentido), segundo Orlandi (2012, p. 56), evidencia que “há leituras previstas para um texto, embora essa previsão não seja absoluta, uma vez que sempre são possíveis novas leituras.” Reconhecer a história de um texto como reguladora dos sentidos possíveis é importante porque é a sua observância que vai decidir se uma leitura é, ou não, uma leitura possível e/ou se ela chega a ser uma leitura razoável. Essa observância fica a cargo do sujeito-leitor que associa, sem mesmo perceber, a história do texto com a sua história de leitura.

A relação do sujeito-leitor com o texto é historicamente determinada. Isso significa dizer que o modo como ele trata o texto, como busca compreendê-lo é determinado pela maneira como ele é representado em determinado momento histórico. Estudando a relação do leitor com o texto ao longo da história, Chartier (2009) diz que no século XVII, o leitor era um mero espectador dos sentidos fixos dos textos religiosos. Não havia espaço para a

interpretação, isto é, para a atribuição de outros sentidos possíveis, diferentes daqueles que eram ditos e ratificados como verdadeiros pela igreja.

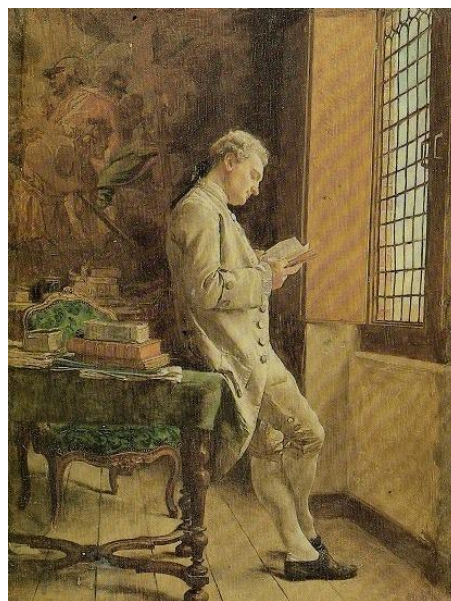
No século XVIII, o leitor começa a ganhar ares de liberdade. Essa liberdade, segundo Chartier (2009), começa a ser vista no modo como o leitor é representado nas pinturas: não mais preso à posição ereta em uma cadeira de um escritório fechado e sombrio, mas ao ar livre, em posição de descontração, com ar leve. É essa imagem que se pode ver nas pinturas abaixo, retiradas do livro “A aventura do livro: do leitor ao navegador” (CHARTIER, 2009, p. 80-81).

Figura 1: Leitor do século 18



Fonte: Louis Carrogis, ditto Carmontelle. Monsieur de Longueil, primeira metade do século XVIII (Gruyer, t. II, n.28). Chantilly, Museu de Condé.

Figura 2: Leitor do século 19



Fonte: Ernest Meissonier, Le liseur blanc, 1857. Paris, Museu d'Orsay.

É somente a partir do século XIX, com o advento do Romantismo – valorização do subjetivo – que o sujeito-leitor passa a ter sua impressão de leitura tomada como válida, aceitável. No percurso de construção da “liberdade” do leitor, a instituição de um Estado de governo, em detrimento da vontade de verdade da igreja, vai fazer surgir o discurso do sujeito de direito. É o efeito do juridicismo sobre a religião. Sobre essa questão, diz Orlandi (2012, p. 66):

há historicamente, uma passagem do sujeito religioso (medieval) para o jurídico (do capitalismo), em que a subordinação explícita do homem ao discurso religioso é substituída por uma subordinação menos explícita, que insiste precisamente na ideia de um sujeito livre e não determinado quanto às suas escolhas: é o sujeito de direito.

Interpelado por esse discurso da liberdade, o sujeito-leitor é representado nas práticas discursivas como origem segura, clara e verdadeira dos sentidos. Todavia, conforme Orlandi (Id., p. 67), “ambiguamente, há uma espécie de imposição exercida de fora para que ele atribua vários (mas apenas alguns) sentidos e não outros.”. Essa regulação do gesto leitor é bem esclarecida por Foucault (2008) em sua obra “A ordem do discurso” quando ele defende que não se pode dizer tudo (ler tudo) o que se quer em qualquer lugar, mas só o que for possível pela ordem discursiva que cerceia o que se pode dizer ou ler.

Além de ser regulado pelo que lhe é externo, o sujeito-leitor ainda tem sua leitura cerceada pelo que é intrínseco a qualquer texto: o sujeito-leitor-virtual. Este sujeito é construído no ato de escrita pelo sujeito-autor. O sujeito-leitor-virtual (ORLANDI, 2003) é o interlocutor indireto do sujeito-autor, aquele para quem ele escreve com um direcionamento propositivo. É o aspecto interativo, dialógico da língua que sempre se enuncia para alguém, real ou virtual. Isso pode ficar mais claro se pensarmos, por exemplo, nas produções literárias para públicos bem definidos: literatura infantil, literatura juvenil.

Dessa forma, o sujeito-leitor, com sua história de leitura, depara-se, no ato da leitura, com uma representação de sujeito com o qual ele pode ou não se identificar. Estabelece-se, assim, um confronto entre o leitor real e o leitor virtual, daí a nossa afirmação de que a leitura é o momento crítico da produção da unidade textual, da sua realidade significante. Nesse confronto entre os leitores real e virtual pode haver uma maior ou menor identificação entre eles; e essa identificação ou desidentificação é determinante para a construção do sentido. Nesse aspecto, podemos então concluir que existe uma regulação da leitura do sujeito-leitor a partir do sujeito virtual inscrito no texto. Em paralelo a esse leitor virtual existe outro: o indivíduo que possui as suas particularidades. Vejamos algo a mais sobre esse leitor. Salientamos, entretanto, que a abordagem que faremos sobre esse leitor – indivíduo – é distinta da abordagem feita pela AD que fala do leitor como uma função, uma posição discursiva em aberto. Por esta razão, para falarmos do leitor-indivíduo, vamos nos pautar em Martins (2012), uma autora que faz uma abordagem esclarecedora sobre a prática do leitor real.

Primariamente, veremos o ritual de leitura de cada leitor. O modo como cada leitor se coloca diante do texto é singular. Há aqueles que, para compreender o texto, precisam de um silêncio sepulcral. Outros, bem ao contrário, conseguem ler na fila de um banco, no balanço de um ônibus. Alguns leitores, quando compenetrados em uma leitura para estudo, não realizam marcações nem elaboram resumo. Outros, todavia, adquiriram o hábito da marcação,

do comentário nas margens do texto. De acordo com Martins (2012, p. 84), todas essas questões dizem respeito ao “*mise-en-scène* de cada leitor” – o estilo de cada leitor. Ainda segundo Martins (Id. *ibid*), “cada leitor tem que descobrir, criar uma técnica própria para aprimorar seu desempenho”.

Outra questão sobre o leitor real é a sua relação com os níveis de leitura que dizem respeito ao “modo de aproximação do objeto lido” (MARTINS, 2012, p. 37). Segundo esta autora, há três níveis de leitura: sensorial, emocional e racional. Os três ocorrem simultaneamente, não devem ser passivos de juízo de valor e, a depender do tipo de texto e do propósito de leitura, variam o status de evidência, isto é, de uso por parte do leitor.

No nível sensorial, o leitor faz uso dos sentidos humanos – visão, audição, paladar, olfato e tato – para atribuir sentido ao objeto lido. Esse nível, pode-se dizer, é o mais elementar dos níveis porque, praticamente, introduz o leitor no mundo da significação a partir da atribuição de sentido, por exemplo, de uma criança diante da voz, do cheiro e da textura da pele mãe. No caso do primeiro contato com o livro, o nível sensorial possibilita à criança uma dinâmica de comparação do livro com outros objetos. Segundo Martins (2012, p. 43), “esse jogo com o universo escondido num livro vai estimulando na criança a descoberta e ao aprimoramento da linguagem, desenvolvendo sua capacidade de comunicação com o mundo”.

O nível emocional da leitura é o estado em que o leitor se envolve, sem criticidade, com a leitura. De acordo com Martins (Id. p.49), “no terreno das emoções as coisas ficam ininteligíveis, escapam ao controle do leitor, que se vê envolvido por verdadeiras armadilhas traçadas no seu inconsciente”. Esse é um tipo de leitura que capta o leitor. Como dissemos anteriormente, aos níveis de leitura não cabe juízo de valor. Assim, o nível emocional de leitura tem seu momento na história de leitura do leitor – qual seja a leitura de um romance, de um poema, de um filme, da letra de uma música. Diante dessas materialidades, o leitor não busca elaborar uma estratégia de compreensão, apenas adentra o fluxo de significação e se deixa envolver, ou não. Na contramão dessa entrega total aos sentidos do texto, está o próximo nível racional.

Na leitura racional, que já aponta para um trabalho investigativo diante do texto, o leitor se coloca como observador, analista. Ele não se entrega aos sentidos imediatos do texto, mas elabora uma reflexão sobre eles, buscando compreender como tais sentidos se constituem.

Segundo Martins (Id. p. 66) a leitura racional “não é importante por ser racional, mas por aquilo que o seu processo permite, alargando os horizontes de expectativa do leitor e ampliando as possibilidades de leitura do texto e da própria realidade social.”. Nesse aspecto, podemos dizer que a leitura discursiva, que busca justamente compreender como os sentidos se elaboram, enquadra-se dentro do nível da leitura racional, uma leitura que se caracteriza por enxergar a “*opacidade de ambiguidade* do texto, aquela qualidade sua de negacear e se entregar ao mesmo tempo, de nos levar a querer compreendê-lo mais e mais e de nos possibilitar inúmeras leituras, parecendo até inesgotável” (MARTINS, 2012, p. 77).

Diante do texto, o leitor vai fazer uso dos três níveis de leitura. Todavia, a depender do tipo de texto e do propósito da leitura, um dos níveis vai ter maior atuação.

Feita essa reflexão sobre o leitor, de forma geral, resta-nos agora pensarmos sobre o seu outro constitutivo: o sujeito-autor. Para falarmos do autor, partiremos da negação de dois equívocos: o primeiro diz respeito à onipotência atribuída ao autor como controlador dos sentidos do texto; o segundo da pretensa onisciência do sujeito leitor que, como ser de visão holística, teria a capacidade de dominar as múltiplas determinações do sentido no complexo jogo da construção da leitura. Por essas negativas, já apontamos que o sentido não está em uma (a do autor) ou outra (a do leitor) ponta, mas no tenso encontro desses interlocutores (com suas histórias) pela mediação do texto que é tecido pelas linhas de diversos discursos.

2.4 O sujeito-autor

Não disse que o autor não existia; eu não disse e estou surpreso que meu discurso tenha sido usado para um tal contra-senso (FOUCAULT, 2001, p. 294).

A epígrafe que abre nossa reflexão sobre o autor é um recorte da fala de Foucault quando, após uma palestra proferida em 22 de Fevereiro de 1969, na Sociedade Francesa de Filosofia, ele, o palestrante, rebate a não compreensão do que havia dito sobre o tema da referida palestra: o autor. Foucault (2001) toma como equívoco grave o fato de a plateia ter entendido que ele estaria negando a existência do autor real. Pelo que se vê de sua conferência, publicada em formato de entrevista sobre o título “O que é o autor? (FOUCAULT, 2001)”, o pensador francês não nega – e isso seria, como ele diz, um contrassenso – a existência do escrevente, o que ele faz pensar é a existência imanente de uma função discursiva que age sobre o escrevente no ato escrita; ele faz pensar a existência do sujeito-autor, uma posição discursiva que é ocupada pelo indivíduo que escreve. Ratificando sua concepção do que seja o autor, Foucault (2001, p. 287) defende que se faça uma distinção:

Não mais colocar a questão: como liberdade de um sujeito poder se inserir na consistência das coisas e lhes dar sentido, como ela pode animar, no interior, as regras de uma linguagem e manifestar assim pretensões que lhes são próprias? Mas antes colocar essas questões: como, segundo que condições e sob que formas algumas coisas como um sujeito pode aparecer na ordem dos discursos? Que lugar ele pode ocupar em cada tipo de discurso, que funções exercer, e obedecendo a que regras? Trata-se, em suma, de retirar do sujeito (ou do seu substituto) seu papel de fundamento originário, e de analisá-lo como uma função variável e complexa do discurso.

A partir dessa distinção, o autor é então concebido como uma função do discurso, isto é, como uma das possibilidades de acontecimento do discurso que pode se metamorfosear em várias funções – formas discursivas: sujeito-professor, sujeito-religioso. Na causa defendida por Michael Foucault (2008, p. 26), o autor é entendido como “princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações, como foco de sua coerência”. Nesse aspecto, o sujeito-autor é tomado como um dos mecanismos de controle do discurso.

O que talvez tenha levado a plateia de Foucault a interpretar que o sujeito real não existiria foi o fato de Foucault falar de uma das propriedades da escrita que, segundo ele, tende a apagar o autor real. Segundo o autor de “A ordem do Discurso”, a escrita não é um mero lugar da mecanicidade de organização de códigos linguísticos, é, ao contrário, um espaço da linguagem onde o efeito simbólico conduz o escrevente a adentrar na dimensão da funcionalidade do discurso. Nessa ótica, o autor real assume uma posição discursiva que por natureza é heterogênea e dinâmica – o sujeito transita entre as formações discursivas. Isso significando que desta posição o que se produz está atrelado às condições de produção que permitem um dizer e não outro. Para Foucault (2001, p. 268) “na escrita, não se trata da manifestação ou da exaltação do gesto de escrever; (...) trata-se da abertura de um espaço onde o sujeito que escreve não para de desaparecer”. Pela via teórica que estamos tratando em nossa pesquisa, sabemos que esse apagamento não é o ponto negativo da questão da relação do sujeito com a linguagem; bem ao contrário, é um evento de linguagem necessário para que o sujeito se coloque, para que produza discursos. É preciso que ele se veja como origem do que diz para poder dizer, é preciso que algo seja apagado – a sujeição do sujeito às condições de produção – para que o discurso retome como “novo”. “Em resumo: o apagamento faz parte das condições de produção do sujeito” (ORLANDI, 2012, p. 104).

No texto de sua conferência, Foucault esclarece que a noção de autor, como mecanismo de regulação do discurso, foi importante para a organização e validação dos saberes literários, filosóficos e científicos. A presença do autor para a validação de saberes já mostra um caráter específico do autor na visão de Foucault: a obrigatoriedade do autor em alguns discursos (literários, científicos), e em outros não. Esclarecendo a questão, o filósofo

francês afirma: “existem, ao nosso redor, muitos discursos que circulam, sem receber seu sentido ou sua eficácia de um autor ao qual seriam atribuídos: conversas cotidianas, logo apagadas; decretos ou contratos.” (FOUCAULT, 2008, p. 26). Ao contrário desses discursos sem autoria, os autorais possuem esse atributo porque circulam na ordem discursiva do jurídico institucional. Nessa ordem, a função-autor responde a uma demanda de funcionamento que se baseia na produção e na manutenção de “verdades”. Exemplos disso são as pesquisas acadêmicas que precisam estar abalizadas no cânone teórico disponível nos mais diferentes campos do saber.

Para Foucault (2001):

a função-autor não se exerce uniformemente e da mesma maneira sobre todos os discursos, em todas as épocas e em todas as formas de civilização; ela não é definida pela atribuição espontânea de um discurso ao seu produtor, mas por uma série de operações específicas e complexas; ela não remete pura e simplesmente a um indivíduo real, ela pode dar lugar simultaneamente a vários egos, a várias posições-sujeitos que classes diferentes de indivíduos podem vir a ocupar (FOUCAULT, 2001, p. 279).

O discurso, na ótica de Foucault, não é um simples ato pragmático de linguagem, mas um produtor e canalizador de vontades de verdade. Um exemplo desse caráter constitutivo do discurso para a construção de “verdade” pode ser visto no bordão popular “a mulher é a rainha do lar”. Nesse texto, a titularidade dada à mulher – rainha – parece enobrecer seu papel na relação familiar. Todavia, por um olhar discursivo, rainha faz emergir a memória discursiva da mulher do período medieval que vivia sob a tutela de um discurso religioso cuja máxima era ratificar a vontade de verdade de que a mulher deveria ser submissa ao seu marido e cuidadora zelosa do seu lar. Desta feita, a expressão “a mulher é a rainha do lar”, resgata um regime de poder que determina os papéis sociais dicotômicos entre homens e mulheres. Uma dicotomia que beneficia o homem – sujeito provedor, da vida pública –, e limita a ascensão feminina – sujeito provido, da vida privada. Esse discurso patriarcal, que se faz presente na expressão “mulher é a rainha do lar” quase sempre reaparece nas práticas discursivas midiáticas. Isso evidencia uma solidificação, uma repetibilidade, desse discurso que, aceito no senso comum, não é percebido como uma ameaça direta à mulher, embora o seja no campo do simbólico. Bem ao contrário das músicas de protesto do regime militar no Brasil que muitas vezes tiveram que ser metamorfoseadas para serem publicadas. Nesse ponto, o discurso presente nas letras de Geraldo Vandré era tido pelo regime político como algo perigoso que precisava ser vigiado, controlado. Como exemplo desse discurso vigiado, apresentamos um trecho da música “Para não dizer que não falei das flores”:

Caminhando e cantando e seguindo a canção
 Somos todos iguais braços dados ou não
 Nas escolas, nas ruas, campos, construções
 Caminhando e cantando e seguindo a canção
 Vem, vamos embora, que esperar não é saber,
 Quem sabe faz a hora, não espera acontecer.

As sociedades, segundo Foucault, criaram um sistema de monitoramento e gerenciamento dos discursos. Segundo a obra “A ordem do Discurso” (FOUCAULT, 2008), há mecanismos externos (interdição, segregação, vontade de verdade) e internos (comentário, autor, disciplina) de controle do discurso. No caso da função autor, o gerenciamento do discurso se dá pelo caráter aglutinador e unificador do autor que é compreendido como lugar de uniformização do discurso. Negando essa soberania do autor, Foucault (2001, p. 288) afirma que ele “não é uma fonte infinita de significações que viriam preencher a obra, o autor não precede às obras. Ele é um certo princípio funcional pelo qual, em nossa cultura, delimita-se, exclui-se ou seleciona-se”. Como princípio funcional, “o nome do autor não é, pois, exatamente um nome próprio como os outros” (FOUCAULT, 2001, p. 273). Há uma carga de significado, de “vontades de verdade”, de validação no nome de um autor. É esse caráter validador que coloca o autor como um dos mecanismos de controle do discurso.

Como já apontamos, o controle do discurso se dá porque há nele um princípio de desconforto, de desestabilização do estado posto como estável, verdadeiro e ordenado. Refletindo sobre esse caráter do discurso, Foucault (2001, p. 275) diz que “o discurso foi historicamente um gesto carregado de riscos antes de ser um bem extraído de um circuito de propriedades”. O autor surge em meio a essa órbita de perigo do discurso. Dizer é sempre algo perigoso porque sempre há uma ordem à qual o discurso terá que se adequar, caso contrário, ser-lhe-á negada a publicação. A essa relação de causa e efeito entre dizer o que se quer e ser punido por isso, Foucault (2008) dá o nome de *apropriação penal*. Sobre esse aspecto da censura do discurso, Chartier (2009, p. 23) afirma:

a cultura escrita é inseparável dos gestos violentos que a reprimem. Antes mesmo que fosse reconhecido o direito do autor sobre sua obra, a primeira afirmação de sua identidade esteve ligada à censura e à interdição dos textos tidos como subversivos pelas autoridades religiosas ou políticas.

Esse rito do silenciamento da palavra desautorizada foi tomando corpo no rumo da história. Segundo Chartier (2009), no século XVI surgiu a primeira sistematização alfabética dos autores considerados subversivos para a igreja. Essa observância sobre o discurso de ameaça ficou mais evidente quando no final do século XVIII e início do XIX foi instaurado, segundo Foucault (2001, p. 275), “um regime de propriedade para os textos, quando se

editoram regras estritas sobre os direitos do autor, sobre as relações autores editores, sobre os direitos de reprodução”.

Essas novas práticas discursivas colocaram o autor como um lugar institucional passivo de regulação e controle. Outra evidência do controle do discurso pode ser vista na história recente do Brasil; especificamente, no período da ditadura militar que instaurou uma série de arbitrariedades, como se pode ver no trecho da lei n.1.077/70.

Art. 1º Não serão toleradas as publicações e exteriorizações contrárias à moral e aos bons costumes quaisquer que sejam os meios de comunicação;

Art. 2º Caberá ao Ministério da Justiça, através do Departamento de Polícia Federal verificar, quando julgar necessário, antes da divulgação de livros e periódicos, a existência de matéria infringente da proibição enunciada no artigo anterior.

Art. 3º Verificada a existência de matéria ofensiva à moral e aos bons costumes, o Ministro da Justiça proibirá a divulgação da publicação e determinará a busca e a apreensão de todos os seus exemplares. [...] Art. 5º A distribuição, venda ou exposição de livros e periódicos que não hajam sido liberados ou que tenham sido proibidos, após a verificação prevista neste Decreto-lei, sujeita os infratores, independentemente da responsabilidade criminal.

A citação acima nos dá uma amostra do que Foucault compreende como mecanismos de controle do discurso. No caso do período da ditadura, havia os departamentos de censura que viraram verdadeiros caçadores de discurso tidos como subversivos.

Pelo até agora visto, o autor, na ótica de Foucault não pode se limitar ao sujeito-escrevente porque ele – o autor – é, antes de tudo, uma função discursiva que organiza e valida, sob um regime de poder, de saber e de vontades de verdade. Em outras palavras, há mais responsabilidade sobre o sujeito-autor do que se possa imaginar. Todavia, não estamos aqui negando a existência do indivíduo escrevente, mas colocando-o como aquele que ocupa lugares discursivos que o tornam ora sujeito-leitor, ora sujeito-autor.

Nesse aspecto do sujeito-autor, é relevante a reflexão de Orlandi (2012) sobre a responsabilidade da escola no que diz respeito a criar as condições de produção para que o estudante passe da condição de enunciador para a de autor. Para Orlandi (2012), o professor deve compreender o autor como um papel social que precisa ser vivenciado pelo aluno, isto é, o aluno precisa ser orientado quanto à natureza do ser-autor, com todas as suas exigências “coerência, respeito aos padrões estabelecidos, tanto quanto à forma do discurso como às formas gramaticais; clareza; conhecimento das regras textuais; originalidade (...) “unidade”, “não contradição”, “progressão”, e “duração do discurso”” (ORLANDI, 2012, p. 105).

Uma vez compreendido, por parte do professor e do aluno, esse caráter pragmático do autor, o que se espera é que ele – professor – ofereça ao aluno as condições para que ele possa

representar o papel de quem, assumindo um lugar discursivo – a função-autor – possa fazer um competente uso da língua nos seus mais diversos gêneros. Ratificando esse papel da escola no que diz respeito ao desenvolvimento da modalidade escrita do aluno, Orlandi (Id., p.106) afirma: “aprender a se colocar (...) como autor é assumir, diante da instituição-escola e fora dela (nas outras instâncias sociais), esse papel social, na sua relação com a linguagem: constituir-se e mostrar-se autor”. É a partir dessa reflexão sobre a assunção do autor por parte do aluno que, ainda pensando o papel da escola, adentramos no nosso último tema do tópico de leitura: a formação do leitor.

2.5 A formação do leitor: encanto, desencanto e reencanto

O pai achava que a gente queria desver o mundo para encontrar nas palavras novas coisas de ver assim: eu via a manhã pousada sobre as margens do rio do mesmo modo que uma garça aberta na solidão de uma pedra (MANUEL DE BARROS, 2015, p. 13).

Nossa reflexão sobre a formação do leitor vai ser trilhada sobre a trilogia que intitula o tópico: encanto, desencanto e reencanto. Estamos aqui considerando que o sujeito social, na construção de sua história de leitura, passa por esses três momentos. Resumidamente, esses três estágios dizem respeito: a) ao instante de encantamento do sujeito pela sua inserção na aventura de apropriar-se de uma língua, de brincar com ela, de experimentá-la, de ler o mundo por uma necessidade; b) ao momento de desencantamento com uma língua que, mal escolarizada, obriga o sujeito a ler de maneira superficial, fictícia, a-social; c) ao reencontro com uma leitura propositiva e encantadora a partir de uma prática escolar que compreende que a língua é, antes de tudo, um evento social que só se concretiza para o sujeito quando ele a usa em seu lugar natural: o social. Neste lugar, a leitura proposta reinsere o sujeito em seu estado primeiro de contato com a língua, isto é, o estado de um uso real, de uma leitura significativa que responde a uma demanda do sujeito no mundo. Apresentamos a seguir uma discussão possível acerca de cada um dos termos da trilogia: encanto, desencanto, reencanto.

2.5.1 O encanto

A voz de Manuel de Barros, dada na epígrafe supracitada, que achou como poucos o silêncio gritante da palavra e fez dele seu lugar de exploração da estética do verbo em seu estado de beleza, principia nossa reflexão sobre a formação do leitor porque vemos na voz do poeta um dizer que consideramos significativo no que diz respeito à fase de encanto do leitor: *desver o mundo*. O que seria desver o mundo senão transfigurá-lo, e para tal, é preciso ter uma

experiência de encantamento com ele. Nessa perspectiva, o que estamos chamando de fase de encantamento do leitor é a sua iniciação no mundo da língua – uma iniciação que é de fato uma aventura no mundo da linguagem. Nessa dimensão, o leitor, diante do texto a ser lido – a vida e o que a constitui em toda a sua pluralidade – lê por uma necessidade, lê para construir sentido, lê para, literalmente, interagir com o mundo. Toda essa fase é responsável pela formação do conhecimento primário de mundo, um conhecimento que, como sabemos, precede a leitura da palavra em sua forma convencional (FREIRE, 1985).

Se nos ativermos ao campo da literatura, haveremos de considerar que há uma relação de proximidade entre o mundo infantil e o fazer literário, isto é, o que é feito na literatura – transfiguração do real, refração do mundo – é realizado inatamente pela criança no seu fazer de conta que faz de uma pedra um reino e do vento um terrível dragão. Vivendo na gangorra da vida, tendo que, hora subir para o mundo fantasioso e hora descer para o mundo real, o sujeito-leitor vai administrando essa experiência singular de se formar leitor, primariamente, do mundo e, em seguida, da construção alfabética.

Se pensarmos detidamente na formação do leitor convencional, isto é, o leitor da palavra escolarizada, poderemos considerar que a fase de encantamento, em seu momento infantil – quando bem gerenciada por práticas como leitura habitual, contação de história e de outras práticas – pode ser bem explorada para aproximar a criança do mundo institucional da língua – a língua da escola. Essa aproximação da criança da língua escolar vai, de certa forma, distanciando-a da língua da experimentação. Há uma demanda social que obriga o sujeito-escolar a dominar uma língua da forma, da regra, da sistematização, da norma. Desta forma, a leitura, antes uma atitude de necessidade, de espontaneidade passa ao estado de obrigatoriedade. Não estamos aqui fazendo uma apologia a não escolarização – isso seria um grande equívoco –, mas pontuando que a experiência escolar promove um nível de ruptura entre o sujeito e sua língua, isto é, a língua da escola, a depender do sujeito-professor que trabalha com ela, passa a ser uma, e a da rua, a de todos os dias passa a ser outra. Nesse aspecto, a leitura, de real, de propositiva passa a ser fictícia, fragmentada. É a partir desse ponto que podemos dizer que o sujeito se desencanta. Uma amostra desse desencanto pode ser visto nos relatos colhidos por Zaccur (2000, p. 119):

Na escola, quase desaprendi o gosto pela língua, quando a descobri como um cão de guarda rosnando regras (...) Aluno: Alves (graduando em pedagogia). Uma recordação má, mas não muito dolorida: o ter de aprender regras pelas regras, sem percepção do sentido prático das mesmas. Aluno: Alves (Relato sobre experiências no 1º e 2º graus)

Muitas vezes as aulas eram cansativas... não tenho boas lembranças quanto à disciplina, foi a única que me deixou em recuperação. Foi a única que me fez chorar. Decorar!!! Verbos? Conjunções? Sujeitos e predicados? E pior, sem eu saber para que e por quê? Hoje, faço maior esforço para escrever. Aluna: Patrícia Magno (graduando em pedagogia) (ZACCUR, 2000, p. 119).

O relato do último aluno chama bastante a atenção porque coloca em evidência uma questão central para o processo de ensino e aprendizagem: o porquê de se aprender algo. É notório na literatura educacional que o aluno ficará mais motivado a aprender se conseguir enxergar um porquê para o saber que está-lhe sendo ensinado. Desta forma, se nas aulas de língua portuguesa o professor se limita a usar a leitura como pretexto para ensinar nomenclaturas gramaticais, certamente ele terá alunos que verão a língua ensinada na escola como um ser estranho, como algo que não responde a uma demanda de uso. Em outras palavras, o ensino dessa língua da nomenclatura e das classificações só tem serventia para a sala de aula. É nesse aspecto que falamos do desencanto do leitor com a língua.

2.5.2 O desencanto

O desencanto com a língua, com a leitura – a partir da experiência escolar – pode ser abalizado na fala de quem viveu encantado e encantando pelas palavras: Carlos Drummond de Andrade (1974):

A educação do ser poético
 Por que motivo as crianças de modo
 geral são poetas e, com o tempo,
 deixam-se de sê-lo? será a poesia um
 estado de infância relacionada com
 a necessidade de jogo, a ausência de
 conhecimento livresco, a
 despreocupação com os
 mandamentos práticos do viver,
 estado de pureza da mente em suma
 [...] mas o adulto, na maioria dos casos,
 perde essa comunhão com a
 poesia, não estará na
 escola, mais do que em qualquer
 outra instituição social,
 o elemento corrosivo do instinto
 poético da infância, que vai
 fenecendo à proporção que o estudo
 sistemático se desenvolve, até
 desaparecer no homem feito e
 preparado supostamente para vida?

receio que sim.
 [...] a escola não repara em
 seu ser poético, não o entende em sua
 capacidade de viver poeticamente
 o conhecimento do mundo (DRUMOND DE ANDRADE, 1974).

O que Drummond apresenta como efeito corrosivo para o trabalho com a poesia por parte da escola, nós ampliamos para o trabalho que é feito com a língua em suas nuances literária e não literária. Cientes de que sempre há boas práticas sendo desenvolvidas em muitas escolas, também são muitas as suas falhas quando o assunto é a formação do leitor. Segundo Saveli (2007, p. 108), um erro persistente é o fato de a escola ter uma concepção estruturalista da leitura. Nesse caso, “a leitura é tomada como decodificação e “tradução oral do escrito””. Saveli (Id.) também toma como razões para o mau trabalho com a formação do leitor a má formação dos professores, a importância excessiva aos livros didáticos, a dificuldade de transposição das pesquisas acadêmicas para o espaço da sala de aula e “o funcionamento da escola, que não percebe que a leitura perpassa todas as formas de aprendizagem, pois ela é atividade meio, a serviço de um projeto que ultrapassa” (SAVELI, id. ibid). Também pensando nas dificuldades da escola para a formação do leitor, Lerner (2002, p. 18) apresenta suas razões para o insucesso da escola:

2. A escolarização das práticas de leitura e de escrita apresenta problemas árdios;
3. Os propósitos que se perseguem na escola ao ler e escrever são diferentes dos que orientam a leitura e a escrita fora dela;
4. A necessidade institucional de controlar a aprendizagem leva a pôr em primeiro plano somente os aspectos mais acessíveis à avaliação.

Das várias razões apontadas por Lerner para o insucesso da escola no projeto de formar leitores, a distância entre a leitura da escola e a leitura real é ponto destacado pela autora que afirma: “a versão escolar da leitura e da escrita parece atentar contra o senso comum. Por que e para que ensinar algo tão diferente do que as crianças terão que usar depois, fora da escola” (LERNER, 2002, p. 33).

Como viemos mostrando, a tarefa de formar leitor é um trabalho árduo e gradativo. A parcela dessa formação que cabe à escola é bem difícil porque ela leva consigo a ideia disseminada no senso comum de que o leitor se forma exclusivamente na escola. Nessa ótica, escola vive o dilema de ser socialmente responsável pela transmissão dos saberes constituídos pela sociedade, mas, para fazê-lo, precisa tirar o conhecimento do seu lugar comum e escolarizá-lo. Nesse processo, o saber perde muitas de suas características porque será fragmentado, passará por um processo de escolha do que é possível de ser ensinado e do que não é, será avaliado. Essa prática da escola obrigatoriamente distancia o aluno do uso real do

saber. Em outras palavras, a didatização do saber gera sua desfuncionalidade enquanto conhecimento que, no mundo real, responde a uma demanda real. Assim, a escola passa a ser um simulacro onde os conhecimentos socialmente elaborados são trabalhados em um regime de “faz de conta”. E esse é o desafio da escola que precisa, de uma forma ou de outra, reaproximar o saber real do aluno, como bem diz Lerner (2002, p. 35): “é responsabilidade de cada professor prever atividades e intervenções que favoreçam a presença na sala de aula do objeto de conhecimento tal como foi socialmente produzido, assim como refletir sobre sua prática”.

Consideramos que é a partir dessa perspectiva de reaproximar o aluno do saber real que se pode fazer com que ele se reencante com a leitura, uma vez que a verá não como algo genérico com fim em si mesmo, mas como uma prática social que atende uma necessidade de aprendizagem. É partir daqui que adentramos no campo do reencanto com a leitura, um reencanto que exige um trabalho coletivo, constante e diversificado.

2.5.3 O reencanto

O que estamos compreendendo como reencanto do sujeito-aluno para com a leitura é a possibilidade de ele ter uma melhor identificação com as atividades de leituras propostas pelo professor. Nesse aspecto em que o professor é intimado a fazer parte do processo de formação leitor, é necessário que se faça um esclarecimento: a formação do leitor não é de responsabilidade de uma disciplina, no caso Língua Portuguesa. Essa é uma tarefa que deve envolver toda a instituição escolar como bem afirma Lerner (2002, p. 97): “a problemática apresentada pela formação do leitor, longe de ser específica de determinadas séries, é comum a toda a instituição. O desafio de dar sentido à leitura tem, então, uma dimensão institucional”. Assim, o reencanto do aluno para com a leitura passa por uma política social e institucional que tome a leitura como um eixo central da máquina de formação cidadã que é a escola. O que se espera da escola é que ela auxilie na construção de uma comunidade de leitores com todos os rituais implicados no ato de leitura. Não podemos também nos esquecer da parcela de responsabilidade da sociedade como um todo na formação sujeito leitor. Estamos nos referindo a um projeto social que envolva ações públicas e privadas para a criação de uma cultura de leitura. Um exemplo de ação pró-leitura da iniciativa privada é o projeto social da instituição bancária Itaú que distribui livros e produz material midiático convocando os pais a lerem para seus filhos.

Enquanto instituição pertencente ao aparelho estatal, a escola tem a função de auxiliar os sujeitos para a assunção de uma posição crítico-social no mundo. Para tal, pensando na leitura, ela deve trabalhar em um duplo aspecto: didático e comunicacional. Esses dois campos do saber docente não se excluem, mas, ao contrário, devem ser trabalhados de maneira integrada e funcional. A didatização da leitura deve ocorrer de maneira a não descaracterizar o fim comunicacional, social e propositivo da leitura. Desta forma, com uma ação moderada, a escola vai envolvendo o aluno no âmbito de uma leitura significativa. Tratando da questão da formação do leitor, Lerner (Id., p. 64) nos esclarece que “preservar o sentido dos comportamentos do leitor e do escritor supõe propiciar que sejam adquiridos por participação nas práticas das quais tomam parte, que se ponham efetivamente em ação”.

Em termos práticos, na busca do reencanto do sujeito aluno pela leitura, a escola pode desenvolver uma diversidade de ações, dentre elas estão os projetos institucionais que, segundo Lerner (Id. p. 98), são bem produtivos para a formação do leitor porque “permitem instalar na escola – e não só na classe – um “clima leitor” que, em alguns casos, se estende para os lares, porque vai envolvendo imperceptivelmente não só as crianças como também as famílias”.

Dentro de um projeto institucional de fomento à leitura, o aluno não pode ver o professor como mero mediador e expectador de sua leitura, mas como participante do evento de leitura, isto é, não é válido para a formação do leitor o aluno não enxergar em seu professor um leitor ativo. O que estamos dizendo é que o professor precisa ser um referencial para o aluno. Na medida em que também lê, o professor tem a oportunidade de mostrar aos alunos a realidade dos hábitos de um leitor, “mostrar por que se lê, quais são os textos a que é pertinente recorrer para responder a certa necessidade ou interesse, e quais são as mais úteis em relação a outros objetivos” (LERNER, 2001, 95). Assim, como referencial, como modelo, o professor conduz o aluno a assumir a autonomia de sua leitura, isto é, torna-o responsável pela construção do sentido de sua leitura. Para tanto, o docente precisa dosar sua intervenção, é preciso que ele “retarde a comunicação de sua opinião para as crianças, que ele delegue provisoriamente para elas a função avaliadora” (Id., p. 93).

Certamente, levar o aluno ao estado de autonomia de sua leitura é o objetivo de qualquer docente. Essa condução passa, obrigatoriamente, por uma prática de mediação de leitura que não ofereça respostas prontas aos alunos, mas instigações que os façam agir para a construção dos sentidos possíveis. Nesse aspecto, a Análise do Discurso pode servir como ferramenta de auxílio ao leitor porque seu método se baseia na compreensão dos caminhos do

sentido, não na apresentação de leituras prontas. Como tem sido dito por vários teóricos (ORLANDI, 2006; GREGOLIN, 2007), a Análise do Discurso tem uma proposta definida que pode também colaborar para formação do sujeito leitor. A sua proposta é dar ao leitor a possibilidade de qualificar seu campo leitor a partir do trabalho com a língua em sua opacidade e historicidade.

Desta feita, pensar na formação do leitor pela ótica da AD é reconhecer que ele terá acesso a uma experiência de leitura que vai lhe levar a verificar que os sentidos não são dados, não são extraídos do texto, não são evidentes, não são únicos. Ao invés disso, o leitor em formação compreenderá que os sentidos são construídos, resultam da inscrição do sujeito em uma dada formação discursiva, são afetados pelo equívoco da língua e que por isso variam, são maleáveis, isto é, sempre podem se deslocar para outros sentidos possíveis, mas não todos.

Constatamos, desta forma, que a AD tem uma proposta sedimentada que pode contribuir significativamente para a formação do leitor. Endossando a relevância da AD para o ensino, Gregolin (2007, p. 76) diz que:

o ensino de língua de uma perspectiva discursiva pode levar o aluno à reflexão sobre a ordem da língua, sobre o seu funcionamento na sociedade. Esse, tenho certeza, é um ótimo caminho para a formação de produtores e leitores que consigam entender o papel da língua na constituição da cultura (GREGOLIN, 2007, p. 76).

Feita essa reflexão sobre a leitura e a formação do leitor, passaremos agora para o terceiro capítulo que tem como objetivo responder a seguinte questão de pesquisa: como o homem e a mulher nordestinos são representados no discurso do cordel? Para chegarmos a essa resposta, promoveremos o encontro de diferentes campos do saber – AD francesa, cordel, identidade e cultura, semiologia histórica. Ao final da abordagem, será feita a análise de alguns exemplares de cordel. É a partir desta análise que buscaremos a resposta para a questão de pesquisa já citada. Esse procedimento analítico se faz necessário para que possamos elaborar nossa intervenção junto aos alunos que terão acesso aos mesmos cordéis que serão aqui analisados.

CAPÍTULO III

3 AS REPRESENTAÇÕES DO HOMEM E DA MULHER NORDESTINOS NO DISCURSO DO CORDEL

É, pois, este discurso do cordel um difusor e cristalizador de dadas imagens, enunciados temas que compõem a ideia de Nordeste, residindo talvez nesta produção discursiva uma das causas da resistência e perenidade das formulações acerca deste espaço (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2011, p. 129).

Pelo que declara Albuquerque Júnior (2011) na epígrafe, o discurso do cordel é um agente discursivo que, juntamente com outras práticas discursivas, cria e reforça uma representação do que seja o Nordeste e, por sua vez, do que sejam o homem e a mulher nordestinos. Assim, tomando o método teórico de leitura da análise do discurso francesa, faremos a leitura de alguns exemplares do cordel com o fim de compreender que ideias, representações, o discurso do cordel faz sobre os sujeitos homem e mulher nordestinos. Para isso, o cordel, que surge no Nordeste brasileiro no final do século XIX (ABREU 1999), não será aqui visto enquanto estilo literário popular do bom rimar, ou seja, nosso olhar para essa produção artística não se aterá ao seu reconhecido como um legado literário, mas ao seu acontecimento enquanto discurso que resulta de determinadas condições de produção e que, na malha social, participa da construção de “verdades” sobre o homem e a mulher nordestinos. Visto por esse prisma, o cordel nos interessa na mesma perspectiva da fala de Albuquerque Júnior (2011, p. 130) ao afirmar que “como uma manifestação cultural popular, o cordel ultrapassa a visão representativa para se tornar produção de linguagem, ultrapassa a noção de obra e autor”. Ultrapassar essa relação obra – autor significa dizer que o cordel não é apenas um jogo de rimas que agrada aos ouvidos, não é só o registro de um estilo de autoria, é atrelado a tudo isso, uma produção ideológica que, via linguagem, constrói representações sociais. Em síntese, o cordel é um discurso.

Ao apreendermos o cordel como discurso, situamos essa produção da cultura nordestina dentro do aporte teórico-metodológico da Análise do Discurso francesa – teoria na qual se fundamenta nossa tese. Visto sobre as lentes da AD, o cordel, é uma produção de linguagem carregada de significado; lugar de constituição de identidade. Assim, o que nos interessa nessa prática discursiva de leitura do cordel são “as formações imaginárias, que se constituem a partir das relações sociais, que funcionam no discurso: a imagem que se faz de um operário, de um presidente, de um pai, etc.” (ORLANDI, 2012, p. 30).

Para o fim da pesquisa que intentamos, buscamos pensar na representação social que é construída do Nordeste no discurso do cordel. Objetivamente, buscamos compreender, nesse momento do texto, como são representados o homem e a mulher nordestinos no discurso do cordel. Isso se torna possível porque “o estudo do discurso possibilita analisar a identidade em relação aos sujeitos, também discursivamente produzidos” (FERNANDES, 2011, p. 21).

Para que possamos alcançar nosso objetivo nesse capítulo, precisamos conhecer melhor o cordel, bem como enxergá-lo como discurso. É com esse intuito que passamos agora para um percurso de nosso texto onde conheceremos mais sobre essa produção literária, ao mesmo tempo em que lhe daremos um aparato teórico que o colocará no estado de discurso, lugar que mais interessa a esta tese. Começemos pela noção de enunciado.

Para falarmos de enunciado, tomaremos como referência os estudos de Foucault (2007, p. 97-98) que, tratando dessa questão, diz que:

[...] em seu estado de ser singular (nem inteiramente linguístico, nem exclusivamente material) o enunciado é indispensável para que se possa dizer se há ou não frase, proposição, ato de linguagem. (...) ele não é, em si mesmo, uma unidade, mas sim uma função que cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis e que faz com que apareçam, com conteúdos concretos, no tempo e no espaço (FOUCAULT, 2007, p. 97-98).

Essa citação apresenta uma série de características do que vem a ser um enunciado. De imediato, temos que compreender que ao dizer que o enunciado não é inteiramente linguístico, Foucault o desvincula do seu campo comum de conhecimento – o linguístico-comunicativo – e o eleva a um estado de função que determina a configuração do aparecimento de produções de linguagem que sejam ou não da ordem do linguístico. Todavia, embora não limite o enunciado ao linguístico, Foucault (2007) reconhece espaço específico do conteúdo linguístico em sua constituição. Segundo ele, língua e enunciado são as duas faces de uma mesma moeda. Se por um lado o enunciado, enquanto função, está muito além da limitação do código linguístico, por outro, precisa desse código para se efetivar porque “nenhum enunciado é indispensável à existência da língua” (FOUCAULT, 2007, p. 97).

Foucault (Ibid) também não considera como enunciado qualquer materialização, por exemplo, “o teclado de uma máquina de escrever não é um enunciado; mas a mesma série de letras – A, Z, E, R, T – enumerada em um manual de datilografia, é um enunciado da ordem alfabética adotada pelas máquinas francesas”. Essa declaração do filósofo apresenta o caráter material – concreto – e histórico do enunciado. Tal como todo gênero discursivo (BAKHTIN, 2006) está ligado a uma condição de produção com tudo que a envolve – suporte, interlocutores, nível de linguagem etc. – todo enunciado está ligado a elementos que o

substanciam, dão-lhe uma significação histórica, tornam-no palpável – mesmo sendo uma função –. É esse caráter histórico e funcional do enunciado que leva Foucault a dizer que as letras do alfabeto, alinhadas em uma máquina de escrever, não configuram um enunciado, mas seu uso em um manual datilográfico – um gênero discursivo que responde a uma demanda histórico-cultural – concretiza um enunciado. Assim, o enunciado é uma função que tem obrigatoriamente uma materialidade, materialidade esta que “é constitutiva do próprio enunciado: o enunciado precisa ter uma substância, um suporte, um lugar e uma data” (FOUCAULT, 2007, p. 114). Não intentamos, ao nos reportarmos aos gêneros discursivos, colocar enunciado e gênero discursivo como sinônimos, apenas aproximamos esses dois campos do saber naquilo que lhes é peculiar: a historicidade.

Uma vez que o enunciado precisa de uma substância, fica claro que, embora seu estado de função pareça dar-lhe um aspecto abstrato, seus elementos constitutivos o inscrevem no campo do concreto, no campo da materialidade histórica, ou seja, todo enunciado é determinado por regras sócio-históricas que possibilitam seu aparecimento. Além dessa propriedade da historicidade, o enunciado também tem outras, como bem as apresenta Sargentini (2012, p. 104):

- b) o enunciado tem um autor (responde a uma função enunciativa) que assinala uma posição sujeito.
- c) o enunciado se integra sempre a um jogo enunciativo. Ele não ocorre de forma livre ou autônoma, mas sempre circunscrito a um domínio associado e, assim, atesta sua historicidade. Toda formulação apresenta seu domínio associado a outras formulações que ela repete, refuta, transforma, denega.
- d) o enunciado tem uma existência material ligada à noção de repetição. Se a enunciação é um acontecimento que não se repete, o enunciado é caracterizado por apresentar um material repetível.

Essas características do enunciado são bem pertinentes para que possamos pensar o cordel enquanto enunciado. Para tal, partamos do conceito de cordel que é dado por Galvão (2001, p. 27):

[...] uma forma de poesia impressa, produzida e consumida, predominantemente, em alguns Estados da região Nordeste. Embora caracterizado pela forte presença da oralidade em seu texto e forma, o cordel é necessariamente impresso distinguindo-se de outras formas de poesia oral, como as pejeas e os desafios, “cantados” pelos cantadores ou repentistas.

O fato de ser uma produção cultural do Nordeste já coloca o cordel dentro de uma das características do enunciado: sua historicidade. A produção do cordel se dá em meio a uma série de condições sócio-históricas.

De acordo com Aragão (2012):

no Nordeste [...] por condições sociais e culturais peculiares, foi possível o surgimento da literatura de cordel, de maneira como se tornou hoje em dia, característica da própria fisionomia cultural da região. Fatores de formação social contribuíram para isso; a organização da sociedade patriarcal, o surgimento de manifestações messiânicas, o aparecimento de bandos de cangaceiros ou bandidos, as secas periódicas provocando desequilíbrios econômicos e sociais, as lutas de família, deram oportunidade, entre outros fatores para que se verificasse o surgimento de grupos de cantadores como instrumentos de pensamento coletivo, das manifestações da memória popular (ARAGÃO, 2012, p. 66-67).

Como se vê na citação acima, o nascimento do cordel se deu pela ação conjunta e irregular de uma série de dispositivos (FOUCAULT, 2007) discursivos e não discursivos que geraram as condições necessárias para o aparecimento de um tipo peculiar de poesia: a poesia popular do Nordeste.

Assim, podemos enxergar mais uma marca da noção de enunciado no cordel: o jogo associativo. Com isso, queremos dizer que o Nordeste cantado na literatura de cordel não surge de um dizer adâmico, mas com base em um enunciado fundador, algo que precede ao momento da formulação do poeta, mas que se atualiza nela. Sobre essa propriedade do enunciado, Foucault (Id. p. 32) diz que o enunciado está “ligado não apenas a situações que o provocam, e consequências por ele ocasionadas, mas, ao mesmo tempo e, segundo uma modalidade inteiramente diferente, a enunciados que o precedem e o seguem”. Com base nisso, podemos então compreender que tudo que já se falou ou que se vai falar na literatura de cordel vai se dar nesse jogo de linguagem entre o já-dito e o que se está a dizer. É sempre uma recorrência ao já posto para dizer o que se quer. Isso é assim porque para se poder dizer é preciso se colocar no campo do memorável (INDURSKY, 2011), do já dito. Daí se poder compreender, como já dissemos antes, o que Foucault (2008, p. 26) diz com “o novo não está no que é dito, mas no aparecimento de sua volta”.

Se compreendermos o cordel como enunciado, teremos então que reconhecer que nosso olhar para ele terá que se desnaturalizar, ou seja, terá que ir além de sua forma estética – mas sem esquecê-la – além de sua evidência primeira de sentido dado, terá que vê-lo como objeto simbólico. Visto assim, como representação ilusória da linguagem, o cordel está aberto à interpretação, tendo em vista que “do ponto de vista da significação, não há uma relação direta do homem com o mundo, ou melhor, a relação do homem com o pensamento, com a linguagem e com o mundo não é direta” (ORLANDI, 2012, p. 12).

Adentrar no campo da interpretação implica convocar a ideologia que, na ótica da AD, “não é vista como um conjunto de representações, como visão de mundo ou como ocultação da realidade” (ORLANDI, 2010, p. 48), mas como uma prática histórica que “aparece como

efeito da relação necessária do sujeito com a língua e com a história para que haja sentido” (Id. Ibid).

Desta forma, fica evidente a estreita relação entre ideologia, sujeito e sentido. Na interpretação, um gesto de leitura do sujeito diante de um objeto significativo, a ideologia aparece como aquilo que cria os efeitos de evidência que dão ao sujeito aquilo que ele anela: o sentido completo, evidente, transparente. Esse efeito é apresentado por Pêcheux (2009) como o caráter material dos sentidos, isto é, a ação implacável da ideologia que cerceia a língua, mostrando-a como transparente, mas fazendo-a deslizar na produção dos sentidos.

É por reconhecer esse entrelaçamento entre ideologia e significação que Orlandi (2012, p. 152) afirma que:

só há ideologia porque há interpretação. Se a relação entre pensamento/mundo e linguagem fosse unívoca, termo-a-termo, não haveria necessidade de interpretação e tampouco haveria o jogo da ideologia em que os sujeitos se constituem em duas diferentes posições e em que os efeitos de sentido são diferentes, em diferentes recortes de memória do saber discursivo.

Vemos, com isso, que entre o mundo (significante) e a linguagem (pensemos em um gesto de leitura de um dado sujeito diante de um significante) há uma relação de refração, isto é, uma relação não direta onde o sentido não é evidente – embora pareça sê-lo – para o sujeito. “Daí a necessidade de distinguirmos entre a forma abstrata (com sua transparência e efeito de literalidade) e a forma material, que é histórica (com sua opacidade e seus equívocos)” (Id., 2012, p. 31). É justamente essa distinção que a AD propõe como uma metodologia teórica que tem:

como objetivo romper os efeitos de evidência (expor o olhar do leitor à opacidade do texto), ou seja, inaugurar outras maneiras de ler (colocando o dito em relação ao não dito, em relação ao dito em outro lugar, de outras maneiras etc.) (ORLANDI, p. 2012a, p. 62).

Isso posto, dado que o cordel está aqui sendo visto como um discurso, temos então que considerar que uma informação histórica sobre ele tem que ser vista para além de sua marca cronológica, mas como um evento de memória, como discurso gerador de efeitos de sentido, sentidos esses que carregam vontades de verdade sobre o sujeito nordestino. Com base nessa compreensão, a própria origem do cordel, tema que será agora abordado, deve ser vista pelas lentes da AD.

Sobre a origem do cordel, Abreu (1999, p. 91) diz que “[...] no final dos anos oitocentos, parte do universo poético das cantorias começa a ganhar forma impressa, guardando, entretanto, fortes marcas de oralidade”. Sobre os poetas que deram início ao

cordel, a autora relata que “a maioria deles nasceu na zona rural, filhos de pequenos proprietários ou trabalhadores assalariados. Tiveram pouca ou nenhuma instrução formal” (p. 93).

Os dados históricos fornecidos por Abreu (1999) nos levam a pensar nas condições de produção do discurso do cordel. Esse conceito de condições de produção diz respeito a “tudo o que, fora a linguagem, faz que um discurso seja o que é: o tecido histórico-social que o constitui” (MALDIDIER, 2003, p. 23). Essa noção também se aproxima do que Foucault (2007, p. 144) compreende como *apriori* histórico que diz respeito ao fato de se poder “[...] isolar as condições de emergência dos enunciados, a lei de sua coexistência com outros, a forma específica de seu modo de ser, os princípios segundo os quais subsistem, transformam-se e desaparecem”. Ao trazermos essa noção de *apriori* histórico, não estamos aqui fazendo uma equivalência entre as concepções de Pêcheux e Foucault, mas realizando aproximações possíveis entre os dois filósofos.

Se pensarmos os dados históricos sobre o cordel pelas lentes da AD, veremos então que o sujeito-autor que enuncia no cordel fala regido por certas condições histórico-sócio-ideológicas que determinam o que ele pode ou não dizer, o que ele pode ou não ler. Sobre esse cerceamento do dizer, Veyne (2014, p. 49) diz que “[...] como não podemos pensar qualquer coisa em qualquer momento, pensamos apenas nas fronteiras do discurso do momento”. Ainda segundo ele, “somos prisioneiros de um aquário do qual nem se quer percebemos as paredes” (VEYNE, 2014, p. 49). Nessa linha de pensamento, temos então que considerar que não sendo obra de um acaso, mas de uma condição histórica, o discurso possui uma regularidade, como bem afirma Foucault (2007, p. 63) “todo enunciado é portador de uma regularidade e não pode dela ser dissociado”. Entenda-se essa regularidade como o “conjunto das condições nas quais se exerce a função enunciativa que assegura e define sua existência” (FOUCAULT, 2007, p. 163).

Com base no que foi dito sobre condições de produção, temos então que tomar os dados históricos sobre a origem do cordel não como uma marca no tempo, mas como uma regularidade histórica que determinou o surgimento de um discurso sobre o Nordeste na forma de poesia. Pensando dessa forma, o fato de o cordel ter surgido da classe pobre não nos interessa apenas como fato histórico estanque no tempo, mas como um evento histórico-ideológico que foi discursivizado de diversas formas nas inúmeras práticas discursivas. E, uma vez presente nas práticas discursivas, passou a ser tomado como um saber dado, uma “verdade” sobre o sujeito nordestino: sujeito “ignorante”, “iletrado”. Se considerarmos que

todo discurso se inscreve em uma dada formação ideológica, que é conceituada por, Haroche, (1971, p. 102), como “um elemento (...) suscetível de intervir como uma força em confronto com outras forças na conjuntura ideológica característica de uma formação social”, veremos que a representação do Nordeste como lugar “primitivo” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2011) é efeito da ação da ideologia que estrutura uma ordem discursiva (FOUCAULT, 2008) responsável pela eleição do que é moderno e primitivo. No caso em questão, o discurso do cordel. Segundo Albuquerque Júnior (2011), é inscrito na ordem do primitivo. Essa classificação se desloca da literatura e, pelo efeito do poder que determina as vontades de verdade, alcança a malha social com a feitura da representação de um Nordeste como lugar de atraso.

Essa representação do Nordeste primitivo é determinada por uma força ideológica, como um campo maior de ação, mas, também, especificamente, por um campo menor, que ligado às formações ideológicas (FI), determina o sentido para os sujeitos. Estamos falando das formações discursivas (FD). Esse campo de sentido está diretamente ligado à FI, uma vez que, segundo Pêcheux e Fuchs (2010, p. 164) as FIs “comportam necessariamente, como um de seus componentes, uma ou várias *formações discursivas* interligadas”. Se há uma estreita relação entre FI e FD, também há entre a FD e o sujeito, tendo em vista que “a interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso se realiza pela identificação (do sujeito) com a formação discursiva que o domina” (Id. Ibid, p. 198).

Isso nos faz pensar na concepção de sujeito que aqui adotamos, isto é, o sujeito como um processo histórico, como uma função, um lugar vazio (FOUCAULT, 2007), assujeitado. Sobre essa última característica, Pêcheux (2009, p. 149-150) nos dá uma explicação que consideramos completa para tratar desse sujeito histórico, discursivo. Afirma o filósofo:

ao dizer que o EGO, isto é, o imaginário no sujeito (lá onde se constitui para o sujeito a relação imaginária com a realidade), não pode reconhecer sua subordinação, seu assujeitamento ao Outro, ou ao Sujeito, já que essa subordinação-assujeitamento se realiza precisamente no sujeito sob a forma de autonomia, não estamos, pois, fazendo apelo a nenhuma “transcendência” (um Outro ou um Sujeito reais); estamos simplesmente, retomando a designação que Lacan e Althusser – cada um a seu modo – deram (adotando deliberadamente as formas travestidas e “fantasmagóricas” inerentes à subjetividade) do processo natural e sócio-histórico pelo qual se produz o efeito-sujeito (PÊCHEUX, 2009, p. 149-150).

Essa citação evidencia que o sujeito não é a origem do seu dizer, da sua leitura. Ele é uma posição transitória que é duplamente assujeitada à história e ao inconsciente. Esse conceito de assujeitamento remete à ideia de que o sujeito é faticamente preso, vítima do poder, do discurso que o determina, porém, como nos adverte Pêcheux (Id. Ibid, p. 281) “não

há dominação sem resistência”, tendo em vista que “toda relação de poder implica, então, pelo menos de modo virtual, uma estratégia de luta” (FOUCAULT, 1995, p. 248). Também somos advertidos por Veyne (2014, p. 179) que reconhece o assujeitamento do sujeito, mas também seu ponto de resistência:

engendrado pelo dispositivo de sua época, o sujeito não é soberano, mas filho de seu tempo; não é possível tornar-se qualquer sujeito em qualquer época. Em compensação, é possível reagir contra os objetos e, graças ao pensamento, tomar distância em relação a eles, à religião como igreja e clero, por exemplo.

Logo, concluímos que não há um assujeitamento total. Tal possibilidade seria pensar no impossível do sujeito completo, ou do sentido único. É exatamente esse jogo tenso entre assujeitamento e liberdade que marca o sujeito que vive em constante processo de identificação – de inscrição nas FDs – como bem declara Agustini (2007, p. 308): “o sujeito (unidade imaginária) é movimentado por lugares sociais e, por conseguinte, por diferentes regionalizações de sentidos, o que lhe permite a assunção a diferentes posições-sujeito”. Quando a autora, na citação acima, fala que o sujeito transita por diferentes regionalizações do sentido, ela faz pensar o papel da FD como matriz dos sentidos. Como uma função, o sujeito, na sua dinâmica ininterrupta, inscreve-se nas FDs e, desse lugar, atribui sentido ao que diz. Daí a afirmativa, em tom interrogativo, de Pêcheux (2009, p. 207):

o que dizer, senão que o funcionamento dos elementos lógico-linguísticos de um enunciado depende das formações discursivas no interior das quais cada um desses elementos pode tomar um “sentido”, de modo que, em última instância, será a configuração das formações discursivas no interior das quais se inscreve uma subjetividade dada que determinará o “sentido” que esse enunciado tomará com o caráter necessário ou contingente, disjunto ou integrado etc., dos objetos e propriedades que nele se manifestam?

Se, por um lado, a FD é compreendida como matriz do sentido, isso não pode nos levar a ter dela uma visão hermética, fechada em si mesma. Isso nos conduziria a limitar o sentido a um campo, a uma única possibilidade de acontecimentos. Se assim é, temos então que ver a FD aberta, “constitutivamente “invadida” por elementos que vêm de outro lugar (isto é, de outras FDs) que se repetem nela, fornecendo-lhe suas evidências discursivas fundamentais” (PÊCHEUX, 2010, p. 310). Estamos, pois, diante da noção de intercurso que “entra de viés no discurso do sujeito, tangenciando-o e nele fazendo eco de algo que foi dito em outro lugar” (INDURSKY, 2011, p. 70).

Para abordarmos esse conceito da AD, comecemos por uma citação de Pêcheux (2009, p. 206) sobre a apropriação do conhecimento que segundo ele “jamais se realiza sob a forma de uma *dedução a partir de princípios primeiro*²(...), mas antes (e em qualquer campo

² Grifos do autor.

científico considerado), como uma *volta aos princípios primeiros*, por um caminho que é construído retrospectivamente”. Isso nos leva ao encontro do pensamento de Bakhtin (2006) quando afirma que não há dizer adâmico, ou seja, que não há dizer original, primeiro. Tudo que se diz está baseado em um já dito. Porém, essa evidência de que “tudo já foi dito” não aparece para o sujeito que, afetado pela ideologia, não tem ciência de que ““algo fala” (ça parle) sempre “antes, em outro lugar e independentemente”” (PÊCHEUX, 2009, p. 149).

Nessa linha de raciocínio, podemos então esclarecer o conceito de interdiscurso, pensando-o, primeiramente, como pré-construído, ou seja, como aquilo que dará base para todo dizer. Em segundo lugar, pensando-o como discurso transversal, isto é, como aquilo que vem de algum lugar discursivo e, constitutivamente, atravessa o discurso do sujeito e determina o seu dizer na formação discursiva onde ele se encontra inscrito. Quando trata dessa temática, Pêcheux (Id. Ibid, p. 310) diz que:

a noção de interdiscurso é introduzida para designar “o exterior específico” de uma FD para construí-la em lugar de evidência discursiva, submetida à lei da repetição estrutural fechada: o fechamento da maquinaria é pois conservado, ao mesmo tempo em que é concebido então como resultado paradoxal da irrupção de um “além” exterior e anterior.

Isso nos faz pensar o interdiscurso como o próprio Pêcheux (Id. Ibid, p. 149) o define: “um todo complexo com dominante das formações discursivas”. Em outras palavras o interdiscurso é tudo que é exterior ao discurso, mas que o constitui, tudo que já foi dito, que está no campo do saturado. Imaginemos o interdiscurso como uma grande caixa que comporta todos os dizeres possíveis, à espera de alguém (sujeito) que busque nela um dizer que lhe é necessário à construção de um dado discurso. Esclarecemos, entretanto, que essa busca dos dizeres possíveis pelo sujeito não se dá de maneira consciente porque o sujeito, afetado pelo ideológico e pelo inconsciente, vê-se, imaginariamente, no controle e na origem do que diz (PÊCHEUX, 2009), quando, na verdade, é regido por algo que lhe é exterior e imperceptível.

Na medida em que compreendemos o que é o interdiscurso, temos que ligá-lo àquilo que é seu efeito: o intradiscurso. Sobre este, Pêcheux (Id. Ibid, p. 153) diz que ele é o:

funcionamento do discurso em relação a si mesmo (o que eu digo agora, com relação ao que eu disse antes e ao que eu direi depois; portanto, o conjunto dos fenômenos de “co-referência” que garantem aquilo que podemos chamar o “fio do discurso”, enquanto discurso de um sujeito.)

O espaço do intradiscurso é o lugar onde o sujeito tem uma relativa autonomia sobre o seu dizer, tendo em vista que é nele que o sujeito pode fazer modificações diretas e visíveis. Como apontamos logo acima, o intradiscurso é um efeito do interdiscurso, como frisa Pêcheux (Id. Ibid, p. 154) “pode-se bem dizer que o intradiscurso, enquanto “fio do discurso”

do sujeito, é a rigor, um efeito do interdiscurso sobre si mesmo, uma “interioridade” inteiramente determinada como tal do “exterior”. Vemos, com isso, que há uma interdependência entre inter e intradiscurso. Na verdade, um não existe sem o outro porque todo dizer só se configura na medida em que articula uma espaço de constituição (interdiscurso, memória), com um espaço de formulação (intradiscurso).

É pertinente ainda observarmos uma peculiaridade do interdiscurso: sua irrepresentabilidade. Sendo um evento complexo do campo da linguagem, o interdiscurso não é representável, tal como o são os fonemas que se materializam em grafemas. Para poder se concretizar, o interdiscurso precisa, como afirma Sargentini (2007, p.304), “reunir-se em estrutura e acontecimento, constituindo-se em forma material.”. Noutras palavras, para passar ao estado de forma material, o interdiscurso se vale da inscrição do “significante (língua) em um sujeito afetado pela história” (ORLANDI, 2010, p.19). Uma vez inscrito na ordem da discursividade, “o interdiscurso é cortado em unidades significantes, constituindo-se memória discursiva” (AGUSTINI, 2007, p. 305). Com isso fica exposta a diferença entre interdiscurso – tudo que está dito, saturado no campo do dizível – e memória discursiva – recorte significativo de um dizer do todo do interdiscurso.

Essa reflexão sobre interdiscurso, intradiscurso e memória discursiva visa mostrar com que conceitos trabalharemos para investigar a representação do homem e da mulher nordestinos no discurso do cordel. O conceito de interdiscurso nos será viável para que possamos levar em consideração a relação particular e factível que há entre o dito do campo da formulação – intradiscurso – e o não dito, para que assim possamos chegar aos efeitos de sentido que fazem ressignificar o dizer do sujeito-autor sobre os sujeitos homem e mulher nordestinos. Já a memória discursiva nos fará enxergar, no cordel, não tudo que pode ser dito, mas recortes histórico-discursivos que se atualizam no discurso do cordel e causam *efeitos de memória* (COURTINE, 2009). Esse conceito e os demais relativos à memória discursiva serão agora tratados na medida em que passamos a ver o cordel como *lugar de memória*.

A noção de lugar de memória (PIERRE NORA, 1984), segundo Indursky (2011, p. 73) diz respeito a “instrumentos, instituições, documentos, vale dizer, traços vivos constituídos no entrelaçamento do histórico, cultural e simbólico”. Com base nisso, podemos então dizer que o cordel é, de fato, um lugar de memória. Todavia, nosso olhar para o cordel não vai se dar a partir de uma noção de memória psicológica, uma vez que, de acordo com Courtine (2009, p. 105) “o termo “memória discursiva” é distinto de toda memorização

psicológica do tipo daquela cuja medida cronométrica os psicolinguistas se dedicaram a produzir”. Ao contrário disso, tomaremos a memória como uma produção discursiva que se inscreve na história, de fato, mas não é estanque, ou seja, a memória com que trabalharemos vive uma dinâmica de atualização, de retomada nos discursos presentes, ratificando um discurso fundador ou tomando-o como base para dele afastar-se pelo deslizamento dos sentidos. Nas palavras de Courtine (2009, p.105), “a noção de memória discursiva diz respeito à *existência histórica*³ do enunciado no interior de práticas discursivas regidas por aparelhos ideológicos”. Esclarecendo a questão, o mesmo autor diz que “a ideia de memória discursiva implica que não existem discursos que não sejam interpretáveis sem referência a uma tal memória, que existe um “sempre já” do discurso” (COURTINE, 2013, p. 43). Conclui-se com isso que, na produção ou na interpretação dos discursos, o sujeito se vale de uma série de dizeres fundantes que lhe servem de base. O que singulariza a memória discursiva, e, na verdade, a diferença do interdiscurso é que ela não fornece ao sujeito qualquer dizer, mas um dizer recortado, regularizado pelo efeito da história, tendo em vista que “a memória discursiva é constituída por aqueles dizeres possíveis de se tornarem presentes no acontecimento de linguagem” (AGUSTINI, 2007, p. 305).

Quando iniciamos nossa abordagem sobre memória discursiva, dissemos que a memória de que iríamos tratar não diria respeito à memória como acúmulo histórico. Nossa fala se fundamenta em uma noção dinâmica de história, ou seja, a história que não só marca o passado, mas, que, sobretudo, atualiza-se no presente dos acontecimentos discursivos. Essa percepção da história é ratificada a partir das palavras de Gregolin (2001, p. 90) quando ela afirma que:

há diferentes temporalidades na história e assim, os sujeitos não vivem somente a partir de uma temporalidade de longa duração, mas também em temporalidades que são da instância do acontecimento, que emergem num determinado momento. Essa emergência (seja na longa duração, seja na instância do acontecimento) é materializada no discurso, em palavras e imagens (GREGOLIN, 2001, p. 90).

Isso se alinha com o que pensa Pêcheux (2008, p. 17), quando compreende o acontecimento como “o encontro de uma atualidade com uma memória.”. Em soma, podemos com isso enxergar o caráter dinâmico da memória que faz um ciclo de retorno ao passado e de ida ao futuro dos acontecimentos. Sobre esse aspecto da memória, Gregolin (Ibid) diz que “tanto há uma memória para o passado como há uma memória para o futuro, pois um acontecimento discursivo abre sempre a possibilidade do seu retorno”.

³ Grifos do autor.

Nesse jogo dinâmico, a memória discursiva é sempre convocada a fundamentar a produção dos discursos. Nessa vinda, ela não apenas aparece como complemento histórico-fundador, mas como constituinte de efeitos, os ditos *efeitos* de memória de Courtine (2009). Compreenda-se por efeito de memória o resultado do retorno de uma memória discursiva sobre um dado discurso “X”. Este discurso, afetado por essa memória discursiva, desloca seu sentido inicial para outros sentidos possíveis; esses outros sentidos são o que se compreende por efeitos de memória. Resumamos a questão da memória discursiva dizendo que ela é:

aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os “implícitos (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos transversos, etc.) de que sua leitura necessita: condição do legível em relação ao próprio legível (PÊCHEUX, 1999, p. 52).

Com base em tudo que foi dito sobre memória discursiva, o recorte de um dos cordéis, que será analisado no porvir desse texto, é bem significativo para esclarecermos nossa reflexão sobre esse tema. Trata-se do cordel “Cacete, cachaça e gaia” do cordelista pernambucano Davi Teixeira:

Essas mulheres só sonham
Com um príncipe encantado
Não precisa ter dinheiro
Só basta ser dedicado
Na saúde na doença
Mas que fique ao seu lado

Uma vez que nossa análise buscará compreender como o homem e a mulher nordestinos são representados no discurso do cordel, os conhecimentos sobre os efeitos da memória discursiva serão de suma importância para que possamos compreender, por exemplo, que efeitos se sentido resultam de versos como “essas mulheres só sonham com o príncipe encantado”. Não vamos fazer agora toda a análise, mas a prenunciamos quando vemos nesse recorte uma clara presença da memória discursiva participando da construção de um discurso, de uma vontade de verdade sobre a mulher e sobre o homem. Para fins de análise, temos que considerar que ao enunciar de uma formação discursiva cujos discursos remontam à idade medieval – essas mulheres só sonham com o príncipe encantado – o sujeito-autor faz atualizar sobre o sujeito mulher as vontades de verdade que constituíam a mulher da idade média: a mulher que só se realizava através do casamento, recatada, doméstica e sonhadora que estava sempre à espera do seu príncipe encantado. Ainda nessa ordem, também se constrói a representação da mulher submissa ao homem, “aculturada” – no sentido de que não tinham acesso aos saberes formais das instituições. Essa breve apreciação

nos mostra como a concepção de memória discursiva será importante para que possamos investigar as representações do homem e da mulher nordestinos nas linhas do saber literário popular.

Ao encerrarmos essa discussão sobre memória discursiva, usando versos de um cordel, prenunciamos nosso próximo ponto de discussão que será o cordel como uma produção cultural pertencente ao campo do saber literário.

3.1 Cordel: um viés do saber literário

Para tratarmos do cordel como saber literário, precisamos, primeiramente, pensar sobre o próprio saber. A respeito da questão, Foucault (2007, p. 204) diz que:

a esse conjunto de elementos, formados de maneira regular por uma prática discursiva e indispensáveis à constituição de uma ciência, apesar de não se destinarem necessariamente a lhe dar lugar, pode se chamar de *saber*. Um saber é aquilo de que podemos falar em uma determinada prática discursiva.

Essa citação deixa evidente que o saber não é só embasamento para o campo da ciência. Isto nos permite pensar que há saberes constituídos em outros campos, como, por exemplo, no campo artístico. Na medida em que Foucault (Ibid, p. 205) diz que “não há saber sem prática discursiva definida”, – entendamos prática discursiva como leis sociais anônimas que regulam os discursos – somos levados à conclusão de que o saber é historicamente produzido e mantido. Essa característica do saber se fundamenta no que Thomas Popkewit (1994) chama de *epistemologia social*; uma epistemologia que, segundo Veiga Neto (2007, p. 127), “rejeita a unidade do conhecimento e nada vê de natural ou essencialmente humano na gênese dos saberes e nas maneiras pelas quais esses se arranjam e se articulam”. Assim, uma vez que o saber é histórico e não se constitui apenas para a formulação da ciência, podemos concluir que o cordel, sendo uma produção artístico-cultural, é parte integrante de um campo de saber: o saber literário. Essa presença do saber no campo literário é comprovada por Foucault (2007, p. 205), quando ele afirma que:

os territórios arqueólogos podem atravessar textos “literários” ou “filosóficos”, bem como textos científicos. O saber não está contido somente em demonstrações; pode estar também em ficções, reflexões, narrativas, regulamentos institucionais, decisões políticas.

Para fazermos pensar o cordel pelo viés do campo literário, continuamos com Foucault (2006, p. 57) para quem a “a literatura era, a cada vez, o objeto de uma constatação, não o objeto de uma análise, nem de uma redução, nem de uma integração ao próprio campo de

análise. Era o repouso, a pausa, o abraço”. Nota-se que aqui, o autor da *Arqueologia do Saber* coloca a literatura no seu lugar comum, isto é, como espaço de deleite, de fruição da palavra artesanalmente trabalhada. Ainda nas palavras do autor, a literatura é o lugar para “consagração da palavra” (FOUCAULT, 2000a, p.142). Essa consagração se dá pelo modo incomum como a matéria prima da literatura – a palavra – é trabalhada. Em literatura, a grande questão não é só o que se diz, mas, principalmente, como se diz. E esse como é exigente, como mostram os versos do poema “**A um poeta**” do parnasiano Olavo Bilac (2012, p. 68):

Longe do estéril turbilhão da rua,
Beneditino escreve! No aconchego
Do claustro, na paciência e no sossego,
Trabalha e teima, e lima, e sofre, e sua!

A palavra morta, dicionarizada, nas mãos do escritor, será pacientemente lapidada para atingir a feitura brilhosa de pedra de múltiplos lados significativos. Essa plurissignificação do texto literário se dá pelo universo da linguagem que a literatura órbita, o universo da figuração, da ordem incomum e plástica da língua, da retratação e da refração da realidade; a órbita da arte.

O cordel carrega consigo todas as prerrogativas que o inserem dentro dessa órbita artística da palavra: trabalho figurativo com a língua, liberdade poética, efeito de refração diante da realidade. Resumindo, o cordel possui literalidade. Essa literalidade articula dois elementos centrais ao fazer literário do cordel: forma e conteúdo. Como uma ramificação da arte poética, o cordel se caracteriza pela força da métrica e da rima para a produção dos sentidos. Existe, de fato, um rigor metódico para sua produção, como se pode ver em “Como fazer versos”, publicado em 1982, no *Correio Popular*, em Campinas, de autoria de Rodolfo Coelho Cavalcante que apresenta a peculiaridade literária do cordel:

não adianta escrever poemas, trovas estrofes que não sejam em sextilhas, setilhas, décimas, setes silábicas, e vir dizer que é Literatura de Cordel. Muitos eruditos andam escrevendo opúsculos até em prosa dizendo ser Literatura de cordel.

Quando os versos são compostos em forma narrativa, têm de ser em sextilhas. (...) E assim o poeta vai continuando a sua narração até completar 8, 16 ou menos de 32 páginas – as mais usadas. Pode, porém, estender até 64 páginas. Em cada página cambem cinco estrofes (sendo em sextilhas(...)). Na primeira, apenas quatro – para que o título da História, do Folheto ou do Romance fique mais destacado, bem como o nome do autor.

A estrofe em sextilhas, também [tem versos] setessilábicos (...) Convém notar a rimação do segundo verso com o quarto e o sétimo, e as rimas no quinto e sexto versos. Há quem escreve sextilhas com rimas diferentes e também sextilhas, mas não é a estrutura oficial da Literatura de Cordel. (...)

O tamanho do folheto não deve ultrapassar 11-16 centímetros. Quando maior ou menor, perde sua característica de cordel.

Não adianta o poeta querer mostrar eruditismo sem colocar as palavras difíceis em seus respectivos lugares. O Cordel sempre foi um veículo de aceitação nos meios rurais e nas camadas chamadas populares, porém precisa de arte e técnica de quem escreve. Um folheto mal rimado e desmetrificado é um dinheiro perdido de quem empresa sua edição. Existem folhetos que se tornam clássicos, quer pelo seu conteúdo, quer pela sua versificação.

Precisa também de muito cuidado na colocação do título, que deve ser rápido, sucinto e ter seu “ponto focal” de atração dos leitores. O filho que surrou a mãe com uma mão de pião para roubar o dinheiro que ela tinha guardado num velho baú, para brincar o carnaval não é título para folheto de cordel. Este deveria apenas ser intitulado O filho que surrou a mãe com uma mão de pilão (CAVALCANTE, 1982).

Essa citação, na medida em que explora questões peculiares à composição do cordel – a metrificação, o jogo rítmico, a necessidade de um título conciso e convidativo, a coerência no nível da linguagem – mostra que “entranhada na aparente espontaneidade e facilidade dos poemas que compõem o universo da literatura de folhetos nordestina há uma teoria poética claramente delimitada” (ABREU, 1999, p. 109). Ainda segundo essa autora, o artigo de Cavalcante “elabora uma síntese da poética popular, que requer “arte e técnica”, ao contrário do que pensam muitos que acreditam não haver qualquer preocupação estética subjacente à produção popular” (Ibid, p. 114).

Inscrito nesse lugar de saber literário, o cordel, para o fim dessa pesquisa, como já o temos demonstrado, é visto como discurso. Eis o momento para pensarmos sobre a produção literária na condição de discurso, e da análise desse discurso.

Sobre a questão, Mangueneau (2009, p. 43) diz que:

considerar o fato literário como “discurso” é contestar o caráter central desse ponto fixo, dessa origem “sem comunicação com o exterior” (...) que seria a instância criadora. Fazê-lo é renunciar ao fantasma da obra *em si*⁴, em sua dupla acepção de obra autárquica e de obra fundamental da consciência criadora; é restituir as obras aos espaços que as tornam possíveis.

Nessa ótica, o cordel é então entendido como produção discursiva que, em sua constituição, entrelaça diversos discursos que, por sua vez, atualizam sobre suas enunciações as memórias discursivas que são convocadas no discurso do cordel. Considerando como relevante o contato entre a AD e a produção literária, Fernandes (2009, p. 16) esclarece que “dos estudos de objetos literários que empreendemos na Análise do Discurso, visualizamos a inter-relação história (...) e memória como aspectos constitutivos do literário”. O mesmo autor ainda acrescenta que “a análise do texto literário considera, sua condição de produção e interpretação fora da esfera individual do sujeito psicológico, empírico, ou seja, a leitura

⁴ Grifos do autor.

reside na existência de um corpo sócio-histórico de traços discursivos” (Id. p. 17). Visto assim, o cordel possui uma corporeidade discursiva, isto é, é uma produção artística do campo simbólico da linguagem, situada historicamente, afetada pela incompletude linguagem e regulada por um regime de poder que produz vontades de verdade sobre os mais diversos aspectos da vida social, dentre eles, os que dizem respeito à representação do homem e da mulher nordestinos.

Essas vontades de verdade que transitam pelo discurso do cordel são saberes que foram autorizados pelo poder para atingirem o status de “verdade”. Isso mostra a relação de causa e efeito entre saber e poder, como expõe Foucault (1989, p. 30):

temos antes que admitir que poder produz saber (e não simplesmente favorecendo-o porque o serve ou aplicando-o porque é útil); que poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder.

Ratificando essa questão, Sheridan (1980, 220) diz que “poder e saber são dois lados de um mesmo processo”. Seguindo essa linha de pensamento, compreendemos que na medida em que uma ação de poder estabelece um saber, este trabalhará para manter aquele; como diz Veiga Neto (2007, p. 119) “o saber entra como elemento condutor do poder, como correia transmissora e naturalizadora do poder, de modo que haja consentimento de todos aqueles que estão nas malhas do poder”. Esse jogo entre saber e poder produziu, há muito tempo, uma série de práticas discursivas que se encarregaram de polarizar a produção literária – literatura canônica x literatura não canônica. Um desses mecanismos criados pelo regime de poder foram os leitores autorizados – críticos literários – que são corresponsáveis pela elaboração e manutenção do cânone literário. Duarte (2016, sp), tratando sobre o cânone, diz que:

canônica é uma seleção (materializada numa lista) de textos e/ou indivíduos adotados como lei por uma comunidade e que lhe permitem a produção e reprodução de valores (normalmente ditos universais) e a imposição de critérios de medida que lhe possibilitem, num movimento de inclusão/exclusão, distinguir o legítimo do marginal, do heterodoxo, do herético ou do proibido. Neste sentido, torna-se claro que um cânone veicula o discurso normativo e dominante num determinado contexto, teológico ou outro, e é isso que subjaz a expressões como "o cânone aristotélico", "cânone da crítica", etc.

Impondo o cânone, o poder se apresenta como um campo de governo que visa docilizar os sujeitos, ou seja, deixá-los aptos, prontos para uma vivência “pacífica” – estado de aceitação – dentro do regime de poder estabelecido. Nessa condição, o sujeito, regido pelo poder, vai tomar os saberes por ele produzidos como uma vontade de verdade. É por esse caminho de naturalização do saber que podemos compreender o porquê de o cordel estar situado fora do cânone. Uma vez que, como já vimos, o cordel possui todas prerrogativas de

um texto literário, essa posição fora do cânone não se dá apenas pelo não reconhecimento da sua literalidade, mas pela negação de uma cultura. Nesse ínterim, adentramos no campo da cultura, na ação do poder nesse campo; uma ação que também estabeleceu uma dicotomia: cultura erudita e cultura popular. Tratando sobre as origens da cultura erudita, Santos (2006, p. 54) afirma que:

a partir de uma ideia de refinamento pessoal, cultura se transformou na descrição das formas de conhecimento dominantes nos Estados nacionais que se formam na Europa a partir da Idade Média. Esse aspecto das preocupações com a cultura nasce assim voltado para o conhecimento erudito ao qual só tinham acesso setores das classes dominantes.

Como se vê, a partir da Idade Média, constituiu-se uma prática de cultura diretamente atrelada à classe dominante. Logo, só recebia o título de cultural, de arte aquilo que se originasse da classe dominante. Já toda produção cultural da classe popular era tida como não cultura. Tal posição imposta à cultura popular fez com que, até hoje, ela ainda, para ser reconhecida, tome a cultura erudita como referência, como observa Santos (Id. Ibid) “a cultura popular é pensada sempre em relação à cultura erudita, à alta cultura, a qual é de perto associada tanto no passado como no presente às classes dominantes”. Essa vontade de verdade da superioridade de uma cultura sobre a outra é também mencionada por Abreu (1999, p. 125) quando, discursando sobre a origem da literatura brasileira, ela menciona que:

o imaginário das elites ocidentais construiu o “mito do colonizador” como ser culturalmente superior a quem cabe oferecer aos colonizados uma língua, uma religião, uma literatura, uma maneira de ver, pensar e organizar o mundo. O colonizado, culturalmente vazio, só teria a receber e nada a ofertar.

Se, com base no que agora foi dito, reportarmo-nos ao lugar que ocupa o cordel – fora do cânone –, compreenderemos que essa posição resulta, dentre outras razões, pela sua inscrição no campo do popular. Ou seja, não sendo produzido, em sua origem, pela classe dominante, o cordel não estava na ordem do discurso verdadeiro no que diz respeito à arte literária concebida pelo cânone. Isso nos conduz a pensar na ação do poder que cria uma série de práticas discursivas e não-discursivas que alimentam o saber literário “verdadeiro” e, por sua vez, marginalizam o não “verdadeiro”.

Pensar na manutenção do saber literário “verdadeiro” implica dizer que, segundo Foucault (1996, p.17), todo saber verdadeiro, que é uma vontade de verdade, é conduzido “por um conjunto de práticas como a pedagogia, é claro, como o sistema dos livros, da edição, das bibliotecas”. Isso nos faz pensar que o título de boa literatura que é atribuído, por exemplo, à obra de Drummond, não diz respeito só à qualidade literária de sua produção, mas à sua presença em práticas discursivas – as várias edições de suas obras, a presença de seus

poemas em livros didáticos, os eventos literários que o tematizam e, obviamente, a validação dos críticos literários – que fazem a manutenção de um saber literário discursivamente instituído na sociedade, no caso de Drummond, um saber literário situado no cânone da literatura brasileira, logo, um saber na ordem do “verdadeiro”.

Essa manutenção do saber literário “verdadeiro” também pode ser vista em Abreu (1999, p. 126), quando ela toma a historiografia literária como um desses mecanismos de manutenção.

Segundo a autora:

à historiografia literária cumpre estabelecer as linhagens, identificar as aproximações e distanciamentos em relação à produção “original”, pressupondo um desenvolvimento único, linear e homogêneo, estabelecendo uma genealogia de grandes autores de grandes obras.

Essa citação, que coloca a historiografia como um dos mecanismos de manutenção da “verdade” literária, leva-nos à conclusão de que “a noção de verdade não é de modo algum posta de lado, mas ela tem sempre de ser referida a um conjunto de possibilidades que a fizeram emergir na qualidade de “verdade” (BLANCHOT, sd, p.54). Com base nisso, concluímos que a verdade não é algo natural, nem transcendental, mas, como alerta Foucault (2008, p. 12) ela “é deste mundo; ela é produzida graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados pelo poder”. Na mesma citação, o filósofo ainda completa dizendo que “cada sociedade tem sua própria política de verdade”. Desta forma, podemos ver que, no que diz respeito ao saber literário, existe uma política de verdade que determina que vertentes literárias fazem ou não parte do bojo das “grandes artes” da literatura. Pelo que temos visto até agora, o cordel não faz parte desse bojo porque, por exemplo, foge aos “padrões cultos” – elemento da política de verdade do saber literário canônico – da literatura de elite.

Segundo Abreu (1999), o registro literário na norma padrão – no padrão do colonizador – é um critério de aceitação, ou seja, é um condicionante para qualquer vertente artístico-literária que queira pertencer ao grupo seletivo da produção literária.

A autora afirma:

produções realizadas fora do padrão culto europeu são consideradas ou relegadas aos estudos folclóricos – mais modernamente, aos **estudos de cultura popular**. Apropriando-se do modelo interpretativo que vincula a produção intelectual dos países colonizados e periféricos a um original desenvolvido nos grandes centros, os folcloristas e críticos buscam identificar as produções culturais brasileiras a similares europeus. Uma visão eurocêntrica, menos ou mais presente, faz com que só se consiga conceber a criação de novas formas – sejam elas literárias, políticas

econômicas, de comportamento, ou outras quaisquer – partindo dos grandes centros europeus (ABREU, 1999, p. 126) **grifo nosso**.

De acordo com a citação, a produção brasileira não se adequou só a um padrão linguístico, mas também a um fazer literário. Viviam-se o tempo do estrangeiro como referência de arte, de estética, de comportamento. O modelo literário europeu – isso inclui o uso da variante padrão da língua – como mecanismo de aprovação e manutenção da verdade sobre o saber literário, funciona perfeitamente dentro do regime de verdade do qual ele faz parte. Esse funcionamento harmonioso entre o regime de verdade do saber literário e o modelo estético europeu conduz à naturalização do saber artístico da elite. Era o que se tinha como vontade de verdade, era a “verdade” aceita. O regime de verdade instituído pela elite, com as devidas práticas discursivas responsáveis pela manutenção desse regime, naturaliza a verdade, apresenta-a como absoluta, plena e estanque. Tira-lhe o que lhe é peculiar: sua historicidade. Esse caráter histórico da verdade é explicitado por Foucault (1996, p. 14-15) quando ele fala sobre o discurso verdadeiro no período grego:

porque, ainda nos poetas gregos do século VI, o discurso verdadeiro – no sentido forte e valorizado do termo –, o discurso verdadeiro pelo qual se tinha respeito e terror, aquele ao qual era preciso submeter-se, porque ele reinava, era o discurso pronunciado por quem de direito e conforme o ritual requerido; (...) eis que um século mais tarde, a verdade a mais elevada já não residia mais no que era o discurso, ou no que fazia, mas residia no que dizia: chegou o dia em que a verdade se deslocou do ato ritualizado, eficaz e justo, de enunciação, para o próprio enunciado (FOUCAULT, 1996, p. 14-15).

O autor deixa bem claro que o que caracteriza a verdade é seu constante deslocamento, ou seja, a passagem de um discurso de um estado de não “verdade”, para um de “verdade”. Pensando sobre isso, Veyne (2014, p. 25) diz que:

a cada época, os contemporâneos estão portanto, tão encerrados em discursos como em aquários falsamente transparentes, e ignoram que aquários são esses e até mesmo o fato de que há um. As falsas generalidades e os discursos variam ao longo do tempo; mas a cada época eles passam por verdadeiros. De modo que a verdade se reduz a um dizer verdadeiro, a falar de maneira conforme ao que se admite ser verdadeiro.

Se não há uma verdade absoluta, mas vontades de verdade, temos que admitir que o cordel, que ainda hoje não pertencente aos cânones da literatura, pode vir a pertencer a esse rol, desde que haja uma mudança na política de verdade que rege o saber literário. Certamente que essa mudança implicará negar uma vontade de verdade vigente que afirma que “homens pobres, com pouca ou nenhuma instrução formal, vivendo fora dos grandes centros intelectuais, não poderiam ter sido capazes de criar uma forma poética.” (ABREU, 1999, pp. 126-127). Negando-se essa vontade de verdade, por extensão, pode-se, talvez, contribuir para

a desconstrução da representação de um Nordeste aculturado que ainda hoje “aparece” como mundo “primitivo”, em oposição à degenerescência do mundo “civilizado” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2011, p. 132).

A mão invisível do poder, para manter a vontade de verdade do saber literário canonizado, age indiscriminadamente em todas as práticas sociais. Dentro dessas práticas está o uso da língua. O uso da língua também é regulado pelo olho do poder. Segundo Foucault (1996) o discurso é vigiado; não se pode dizer tudo o que se quer em qualquer lugar, para dizer é preciso estar autorizado para tal. Desta forma, o cânone literário, como lugar seletivo, autorizador, regulado por um regime de poder, possui um parâmetro linguístico para os textos que o compõem, esse parâmetro é a norma padrão da língua, ou melhor, a variante privilegiada da língua. Para o cânone, a literalidade de um texto passa, também, pelo uso da variante privilegiada da língua. E nesse aspecto, o cordel fica fora da ordem porque faz uso de uma variante linguística não privilegiada. Sobre essa questão, Abreu (1999, p. 118) menciona, ao se referir aos cordelistas, que:

embora os poetas registrem seus textos sob forma gráfica, não aderem completamente às convenções dos discursos escritos. (...) O registro gráfico não implica acesso ao universo da escrita, extrapola em muito a simples associação entre sons e grafismos. A fixação da forma impressa não eliminou a oralidade como referência para essas composições. Os poetas populares nordestinos escrevem como se estivessem contando uma história em voz alta. O público, mesmo quando a lê, prefigura um narrador oral, cuja voz se pode ouvir. Desta forma, as exigências pertinentes às composições orais permanecem, mesmo quando se trata de um texto escrito. Portanto, pode-se entender a literatura de folhetos nordestina como mediadora entre o oral e o escrito.

Na medida em que não faz uso das prescrições da norma padrão da língua – um padrão que está na ordem do discurso verdadeiro para as produções literárias –, o cordel já é posto fora do cânone porque sua matéria prima – a linguagem oral –, durante muito tempo, foi e ainda é vista como lugar do “erro”, das “falhas” da língua; e a escrita, o lugar do acerto, do modelo a ser seguido (MARCUSCHI, 2010). Esse é um equívoco do saber social sobre a língua porque, como diz Bagno (2004, p. 24), “a língua falada é um tesouro onde é possível encontrar coisas muito antigas, conservadas ao longo dos séculos, e também muitas inovações, resultantes das transformações inevitáveis por que passa o que é humano – e nada é mais humano do que a língua...”. No curso da história, a escrita tomou um lugar de destaque em relação à oralidade, como nos mostra Marcuschi (2010, p. 16-17) quando diz que a escrita:

se tornou um bem indispensável para enfrentar o dia a dia, seja nos centros urbanos ou na zona rural. Neste sentido, pode ser vista como essencial à própria sobrevivência no mundo moderno. Não por virtudes que lhe são imanentes, mas pela força como se impôs e a violência com que penetrou nas sociedades modernas e impregnou as culturas de um modo geral. Por isso (...) ela se tornou indispensável,

ou seja, sua prática e avaliação social a elevaram a um status mais alto, chegando a simbolizar educação, desenvolvimento e poder.

Ainda sobre esse lugar de destaque que a escrita assumiu, o mesmo autor diz que “os usos da escrita, quando arraigados numa dada sociedade, impõem-se com uma violência inusitada e adquirem um valor social até superior à oralidade.” (MARCUSCHI, 2010, p. 16-17). Ratificando essa questão, o autor também afirma que “a escrita (...) em sua faceta institucional, é adquirida em contextos formais: na escola. Daí também seu caráter mais prestigioso como bem cultural desejável” (Ibid, p. 18).

Em virtude disso tudo, é possível fazer a relação escrita -norma culta- classe mais prestigiada e, dessa relação, pensarmos na marginalização da oralidade, da variante não padrão, da classe menos prestigiada, da produção literária dessa classe. Ao pensar sobre essa questão da norma padrão, Antunes (2007, p. 90) faz um comentário que julgamos relevante:

Não é por acaso também, que, no imaginário social, a norma culta representa uma marca de excelência ou, pelo menos, da boa qualidade de uso da língua; quer dizer, instala-se a vinculação entre a boa linguagem e a classe social de maior prestígio. Consequentemente, essa norma culta é a norma prestigiada, a norma estigmatizada é exatamente a norma da classe menos favorecida. Daí à vinculação da norma culta ao poder é apenas um salto: ao poder político, ao poder das agências de informação e de comunicação, ao poder exercido na escola, inclusive. Mas daí ao preconceito linguístico é apenas outro pulo, pois o uso da língua que se afasta da norma culta é considerado português de morro, rude, inferior, tosco, estropiado, corrompido.

Nessa linha de raciocínio, a linguagem do cordel sofre esse estigma de língua tosca porque seu registro escrito foge às regras da norma culta. Nesse ínterim, a língua que marca o cordel também ajuda a constituir uma representação dos sujeitos que a usam, no caso em questão, a variante linguística do cordel permite que os aparelhos sociais, fundamentados na ideia da língua “certa”, construam uma dada representação social sobre o nordestino.

Nesse sentido, pensar discursivamente sobre a linguagem do cordel é ir em busca dos efeitos de sentido que essa linguagem permite que sejam construídos sobre o sujeito nordestino. Se lembrarmos que um dos fatores que marginalizam o cordel é seu uso do registro não padrão da língua, podemos colocar como hipótese a também marginalização do sujeito nordestino que terá sua representação associada aos “erros linguísticos” presente nos cordéis. “Erros” esses que marcarão o nordestino como povo ignorante, iletrado.

Todavia, ressaltamos que essa representação do nordestino não é fruto da peculiaridade da língua em si, mas dos jogos de verdade que determinam qual variante deve assumir o posto de modelo. Isso significa dizer que a ausência do cordel do cânone não tem por elemento causador, apenas, a sua variante linguística, mas também os jogos de verdade

que articulados a fatores ideológicos, políticos, sociais e econômicos determinam o que é válido e o que é inválido para todos os campos do saber, dentre eles, o do saber literário.

Para que pudéssemos enxergar essa equivocada representação do nordestino como povo iletrado, tivemos que tomar o cordel como uma materialidade discursiva cujos outros sentidos possíveis podem ser enxergados pelo auxílio de uma leitura discursiva que considera, para a produção da leitura, a ação do jogo da língua e da história na construção do sentido. Para pensarmos mais sobre isso, abordaremos com mais profundidade a temática do sentido. Falaremos de sua constituição e de sua irregularidade que diz respeito ao fato de o sentido ser afetado pela ação conjunta dos reais da língua e da história que agem sobre ele, levando-o a pontos de deriva, daí já adiantarmos que não há o sentido, mas efeitos de sentido (PECHEUX, 2010).

Orlandi (2012, p. 12) afirma que “a questão do sentido é uma questão aberta, pois, como afirma P. Henry (1993), é uma questão filosófica que não se pode decidir categoricamente”. Isso nos mostra que não tomamos o sentido como algo do campo do fatídico, do exato, do evidente. Essa ideia de que o sentido é algo evidente, óbvio e transparente é um efeito da interpelação do indivíduo em sujeito, como esclarece Pêcheux (2010, p. 167) ao dizer que:

a evidência da leitura subjetiva segundo a qual um texto é biunivocamente associado a seu sentido (com ambiguidades sintáticas e/ou semânticas) é uma ilusão constitutiva do efeito-sujeito em relação à linguagem e que contribui, neste domínio específico, para produzir o efeito de assujeitamento.

Nesse estado de assujeitamento, o sujeito toma o sentido como resultante de uma linguagem “transparente”; quando, de fato, ele resulta de uma linguagem opaca, turva. Pêcheux (2008, p. 23) nos dá um exemplo desse aspecto da linguagem quando faz a análise do enunciado *On a gagné*:

“*on a gagné*” [“Ganhamos”] é profundamente opaco: sua materialidade léxico-sintática (um pronome “indefinido” em posição de sujeito, a marca temporal-aspectual de realizado, o lexema verbal “*gagner*” [“ganhar”], a ausência de complemento) imerge esse enunciado em uma rede de relações associativas implícitas – paráfrases, implicações, comentários, alusões, etc. – isto é, em uma série heterogênea de enunciados, funcionando sob diferentes registros discursivos, e com uma estabilidade lógica variável.

Quando Pêcheux nos declara que a materialidade léxico-sintática de *On a gagné* está imersa em uma rede de outros enunciados que afetam sua estabilidade lógica variável, isto é, afetam o sentido que resulta de sua estrutura imediata, ele nos mostra que o sentido não resulta somente da estrutura linguística do enunciado. A superfície não diz tudo. É isso que

Pêcheux (2009, p. 147) reafirma ao dizer que “uma palavra, uma expressão ou uma proposição não tem *um* sentido que lhe seria “próprio”, vinculado a sua literalidade”. Na mesma linha de pensamento, Orlandi (2010, p. 42) afirma que “os sentidos não estão nas palavras elas mesmas. Estão aquém e além delas.”. Isso é assim porque a língua, ao mesmo tempo em que é uma estrutura, também é um acontecimento do campo do histórico, do simbólico. Isso significa dizer que ela, sozinha, não consegue dar conta do sentido, pois segundo Orlandi, “é sempre uma palavra, uma proposição por outra e essa superposição, essa transferência (“meta-phora”) pela qual elementos significantes passam a se confrontar, de modo que se revestem de um sentido, não poderia ser predeterminada por propriedades (intrínsecas) (...) da língua (ORLANDI, 2012, p. 21).

Assim, negando que o sentido resulte somente da estrutura, Pêcheux (2009, p.146-147) diz que ele:

é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas. (...) as palavras, expressões proposições etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam ⁵(...) elas adquirem seu sentido em referência a essas posições, isto é, em referência às *formações ideológicas* (PÊCHEUX, 2009, p.146-147).

Com isso, vemos que para a AD, a história não é um apêndice, mas um elemento central para a construção do sentido. Como diz Maldidier (2003, p. 31), “o laço que liga as “significações” de um texto às condições sócio-históricas desse texto não é, de forma alguma, secundário, mas constitutivo das próprias significações”. Pode-se dizer que a história tem um duplo papel na medida em que ela constitui não só o sentido, mas também o sujeito.

Sujeito e sentido, como produtos da linguagem, devem ser pensados em estado de interrelação, pois, como nos diz Pêcheux (2009, p. 134) “a questão da constituição do sentido junta-se à da constituição do sujeito”. Isso se dá porque o sujeito, à medida que dá o sentido de algo, também se significa. Como é de se esperar, afetados pela linguagem, sujeito e sentido se constituem em pontos de deriva, dado que a:

a linguagem, mesmo em sua vocação à unicidade, à descrição, ao completo, não tem como suturar o possível, porque não tem como não conviver com a falta, não tem como não trabalhar (com) o silêncio. Isso justamente porque a linguagem é estrutura e acontecimento, tendo assim de existir na relação necessária com a história (e com o equívoco) (ORLANDI, 2012, p. 12).

⁵ Grifos do autor.

Esse caráter volátil da linguagem também é compreendido por Silva (2013, p. 78) quando ele diz que “a linguagem (...) é, ela própria, uma estrutura instável (...). A linguagem vacila. Ou nas palavras de Edward Sapir (1921), “todas gramáticas vazam”.

É justamente essa instabilidade da linguagem que justifica a fala de Pêcheux (2008, p. 53) quando ele menciona que “Toda descrição (...) está intrinsecamente exposta ao equívoco: todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo”. O equívoco, de que fala o autor, diz respeito ao fato de a língua, enquanto objeto simbólico, estar aberta à interpretação, isto é, à atribuição de sentidos. A produção do sentido se dá exatamente no jogo tenso entre o real intrínseco da língua – seu funcionamento linguístico – e um real que lhe é exterior e estranho, mas que a afeta na constituição do sentido. Como nos diz Pêcheux (2008, p. 43) esse é “um real constitutivamente estranho à univocidade lógica, e um saber que não se transmite, não se aprende, não se ensina, e que, no entanto, existe produzindo efeitos” (PÊCHEUX, 2008, p. 43). Vejamos mais detidamente essa questão do real que se bifurca em real da língua e real da história.

Para falarmos do real da língua, temos que nos remeter à notação de *alíngua*, termo criado por Lacan “para remeter a uma língua materna, que tem a ver com a função materna de falar ao sujeito antes que ele possa fazê-lo por si” (MORALES, 2007, p. 220). Podemos tomar a *alíngua* como uma função da linguagem que age indiscriminadamente sobre o sujeito sem que ele se dê conta disso. O que torna o efeito de *alíngua* significativo para a questão do sujeito e do sentido é o fato de ela conferir à *língua* “um outro estatuto: o de não todo, já que nela algo falta. Trata-se da falta que se reconhece no equívoco, ou seja, um jogo que escapa ao sujeito: lapso, ato falho.” (Id. *ibid*). É justamente esse efeito de falta, resultante da *alíngua* que denominamos como real da língua, ou seja, uma propriedade da linguagem que não pode se representar, que é do campo do impossível, mas que afeta o sujeito que é, segundo Morales (*Ibid*), “constituído numa estrutura que suporta a falta”. Na mesma proporção em que o sujeito é afetado pelo real da língua, ele também o é pelas coerções histórico-sociais que o determinam enquanto produção discursiva. Estamos, pois, referindo-nos ao real da história.

Para compreendermos o que é o real da história, temos que pensar na relação entre língua e história. Na linha teórica que estamos seguindo – AD francesa – língua e história, podemos dizer, atuam em um jogo de causa e efeito, tendo em vista que a produção do sentido – a língua em estado de discursividade – se dá pela inscrição do sujeito em dada posição histórico-ideológica. Embora isso pareça evidente, para o sujeito não o é, uma vez que “faz parte do mecanismo elementar da ideologia, que é a interpelação do indivíduo em sujeito, o

apagamento dessa opacidade que é a inscrição da língua na história para que ela signifique” (ORLANDI, 2012, p. 48).

Uma vez inscrita na história, a língua, que é do campo do simbólico, está sujeita ao equívoco que, segundo Morales (2007, p. 21), “impede o sucesso total das identificações e obriga o sujeito a tomar uma posição, a interpretar”. Assim, o que chamamos de real da história é justamente essa política de funcionamento da língua quando afetada pela história. E, uma vez afetada, ela é sujeita a falhas, a deslizamento do sentido. É por olhar a língua por essa dimensão material que Pêcheux (2008, p. 53) declara que:

toda descrição (...) está intrinsecamente exposta ao equívoco: todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro. (...). Todo enunciado, toda sequência linguística de enunciados é, pois, linguisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar à interpretação (PÊCHEUX, 2008, p. 53).

Tal como não se pode escapar ao assujeitamento, também é a relação da ordem da histórica com a língua. Sempre se está dentro da política de funcionamento histórico da língua que determina a possibilidade dos sentidos outros.

Para Di Renzo (2007, p. 224):

é como se essa ordem, impossível de não existir (...) possibilitasse os sentidos outros, lugar do impossível, mas um impossível que rompe com a ideia de que a língua é um sistema ordenado e fechado, mas um sistema sujeito a falhas e, justamente porque falha, faz rupturas, ao mesmo tempo em que irrompem outras possibilidades de significar o até então tomado como proibido.

Pensar, então, em um real da história, é compreender que sobre a impressão do sentido dado ao sujeito, “que diante de qualquer objeto simbólico (...) é instado a interpretar (a dar sentido)” (ORLANDI, 2012, p. 133), há um equívoco sempre presente que permite o deslizamento dos sentidos antes compreendidos como estanques.

Pelo aqui visto, as ordens da língua e da história, constituintes da propriedade irregular da língua, são saberes que fazem parte do que Pêcheux (2008) considerou como o real constitutivo que afeta o sujeito e o sentido. A relevância desses reais pode ser vista em Orlandi (2010, p. 37) quando ela afirma que:

se o real da língua não fosse sujeito à falha e o real da história não fosse passível de ruptura não haveria transformação, não haveria movimento possível, nem dos sujeitos nem dos sentidos. É porque a língua é sujeita ao equívoco e a ideologia é um ritual com falhas que o sujeito ao significar, se significa.

Toda essa reflexão sobre o real nos diz, em resumo, que o sentido sempre pode ser outro. Foi pensando por essa linha que buscamos compreender o cordel como um discurso, isto é, como lugar de produção de efeitos de sentido, de sentidos outros.

A materialidade discursiva que escolhemos – o cordel – para a investigação da representação do homem e da mulher nordestinos é, segundo Albuquerque Jr (2011, p. 129), “um difusor e cristalizador de dadas imagens, enunciados e temas que compõem a ideia de Nordeste”. A palavra imagem, de que trata o autor, é bastante significativa tanto para o cordel quanto para o nosso texto. Para o nosso texto, essa palavra aponta para o fato de o cordel – uma construção sociocultural simbólica, determinada por relações de poder produtoras de vontades de verdade – escrever, no imaginário coletivo, uma representação do que seja o Nordeste. Para o cordel, o vocábulo imagem nos conduz a pensar na ilustração que encapa os cordéis, estamos nos referindo às xilogravuras.

A xilogravura, enquanto um texto não verbal, para a AD é mais que um trabalho artístico, é um lugar de memória que atualiza vontades de verdade, no caso de nossa pesquisa, vontades de verdade sobre os sujeitos homem e mulher. Embora, em seus primórdios, a AD não tenha se debruçado sobre o texto não verbal, sua última fase passou a dar maior atenção a essa produção da linguagem a partir das reflexões de Courtine sobre a semiologia histórica, um campo de estudo que tem se dedicado a olhar discursivamente para os textos não verbais. É partir desse campo de estudo que abordaremos sobre a xilogravura.

3.2 Semiologia histórica: um olhar discursivo sobre a xilogravura

A expressão xilogravura vem do grego *xylon* (madeira) e *graphein* (gravar), significando, pois, gravura em madeira. Utilizada desde os primórdios por egípcios e chineses, a técnica da gravura é uma arte milenar. No século XV, ela teve um papel relevante no trabalho religioso da igreja e na divulgação da descoberta das novas terras. Os documentos oficiais, que eram emitidos pela metrópole para as colônias, tinham suas capas carimbos produzidos pela técnica da gravura. No Brasil, a xilogravura chegou juntamente com a tipografia no século XIX. Nas terras ameríndias, a arte de gravar em madeira teve, de imediato, um papel funcional: rótulo de bebidas, capas de livros, cartas de baralho.

Em seu período áureo, a xilogravura chegou aos jornais onde foi fortemente utilizada na produção de imagens satíricas. Com o avanço tecnológico, e a demanda pela produção

mais rápida da informação, os jornais foram se modernizando e a xilogravura perdeu espaço para as máquinas tipográficas mais avançadas.

Segundo Carvalho (1995) é a partir dessa perda de espaço nos grandes centros que a arte xilográfica chega ao Nordeste, um lugar que, à época, ficava à margem dos grandes desenvolvimentos sociais. Dos jornais nordestinos, a xilogravura vai chegar ao cordel que até então possuíam em suas capas apenas o nome do autor e a tipografia de origem. Para Luyten (1987, p.50), o mestre Nosa, cearense, foi o introdutor dessa arte no cordel:

tudo começou com o famoso mestre Nosa, em Juazeiro do Norte. Ele sempre foi santeiro conhecido (entalhador de estátuas) e resolveu cortar uma tabuinha para servir de capa a um folheto. A coisa deu certo e a aceitação foi imediata. Alguns anos depois, já havia diversos gravadores, e muitos estudiosos achavam que a xilogravura era a forma mais original de se ilustrar o folheto de cordel. Hoje em dia, boa parte dos livretos apresenta gravuras na capa e criou-se, assim, uma nova e muito forte modalidade artística popular (LUYTEN, 1987, p.50).

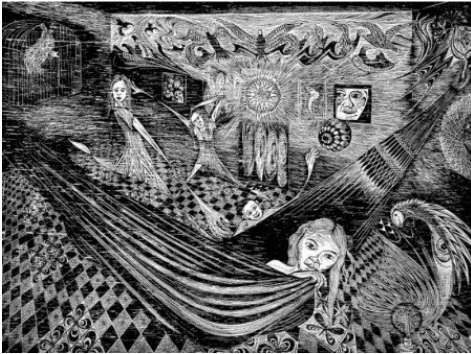
Outros nomes que também figuraram nos primórdios da xilogravura no cordel foram Walderêdo Gonçalves e Antônio Relojoeiro. Para Carvalho (1995, p. 150) “a xilogravura cumpriu um papel decisivo de estilização e transposição em termos de imagem de todo um universo mágico da chamada literatura de cordel”. Durante muito tempo a xilogravura impulsionou o mercado editorial que se valia dela para promover o cordel e outras mídias de comunicação.

Na década de 60, a partir do trabalho da UFC (Universidade Federal do Ceará), na pessoa do reitor Martins Filho, a xilogravura alcançou reconhecimento internacional. Martins Filho buscou academizar a produção popular. Estimulou o estudo e a produção da xilogravura e promoveu uma série de eventos sobre arte da gravura em madeira. Esse trabalho resultou em um acervo de mais de 400 matrizes catalogadas. Como consequência, surgiram as encomendas de álbuns de xilogravuras. São dessa época *A vida de Lampião* (sic) Virgulino Ferreira e *Os Doze Apóstolos*, de Nosa; *O Apocalipse*, de Walderêdo; *As aventuras de Vira-Mundo*, de José Caboclo. O coroamento desse período veio com *A via sacra* de Nosa, encomendada por Sérvulo Esmeraldo, e impressa em Paris por Robert Morel, em 1965. Para se enquadrar nesse suporte, as xilogravuras receberam um tratamento técnico: padronização do tamanho, seriação, melhoria no acabamento. A xilogravura entrou na ordem da produção erudita com todas as práticas de refinamento e promoção publicitária.

No que diz respeito à técnica, a imagem xilográfica é gravada em madeiras, consideradas leves, como umburana, pinho, cedro, etc., com tesoura de uma perna só, gilete, quicé (faca de cortar fumo), formão ou canivete, ou por qualquer instrumento cortante, desde

que tenha fio afiado suficiente para abrir os sulcos (LOPES, 1982). Em seguida, o “taco” (a madeira talhada) é imerso em tinta e transferido para o papel como uma espécie de carimbo. A imagem que é produzida na madeira carrega toda a formação de mundo, a influência artística do xilógrafo. Essa peculiaridade de traço, de estética pode ser vista nas três obras que expomos abaixo. São três xilógrafos nordestinos com traços xilográficos bem distintos.

Figura 3: Xilogravuras

Xilogravura I	Xilogravura II	Xilogravura III
A luta de um homem com o lobisomem  Fonte: Abração Batista (2016) Predomina em sua obra uma forma mais geométrica.	 Fonte: Stênio Diniz (2016) Sua obra tem forte influência surrealista.	O comedor de estrelas  Fonte: Gilvan Samico (2016) A mitologia é uma constante nos seus traçados.

Uma vez conhecida à xilogravura como uma produção do campo das artes plásticas, passaremos a vê-la do lugar que é peculiar à proposta de nossa tese, isto é, nós a veremos como produção discursiva, lugar de memória, pois é a partir daí que poderemos refletir sobre a semiologia histórica que diz respeito a “pensar discursivamente as redes de imagens que constituem a cultura e o imaginário de uma sociedade” (GREGOLIN, p. 2008, p. 21).

Courtine (2003, 2006), a partir de seus estudos sobre as transformações do discurso político, causadas pelos sistemas audiovisuais, “abre caminho para o estudo das materialidades não-verbais que constituem a historicidade dos discursos” (GREGOLIN, id, ibid). É essa área da AD, preocupada em entender o efeito discursivo das imagens, que denominamos semiologia histórica. Com ela, a AD passou a olhar para um objeto de análise que não esteve presente no rol de suas materialidades primárias de análise – o texto não

verbal. Para melhor compreendermos essa passagem da AD do verbal para o não verbal é relevante que vejamos, brevemente, a orientação que levou Courtine a introduzir essa nova perspectiva de análise à AD.

A partir da releitura de “A arqueologia do Saber” de Foucault (2007), Courtine (1981), em seu artigo, “O discurso comunista endereçado aos cristãos”, começa a fazer pensar na AD algumas noções – formação discursiva, enunciado, heterogeneidade – que literalmente fariam explodir a máquina discursiva. Para chegar ao ponto de analisar as transformações dos discursos políticos, causadas pelos sistemas audiovisuais (COURTINE, 2003; 2006), ele teve que recorrer a uma noção de enunciado que extrapolasse o linguístico. Recorreu à noção de Foucault (2007, p. 93) para quem o enunciado poderia ser “uma árvore genealógica, um livro contábil, as estimativas de um balanço comercial”. Essa concepção de Foucault nos diz que, em sua obra, o enunciado “não é exclusivamente linguístico, tem natureza *semiológica*” (GREGOLIN, 2011, p. 86). Esse caráter semiológico do enunciado em Foucault fica evidente em *O Nascimento da clínica* (1977), quando ele analisa o olhar; e na sua leitura de *As meninas* (Velasquez) em *As palavras e as coisas* (1992).

É com base nessa concepção semiológica de enunciado que Courtine (2013, p. 22) afirma que “o enunciado pode certamente ser dotado de propriedades linguísticas, sintáticas, semânticas, textuais, mas isso não lhe confere absolutamente uma unidade de discurso”. Sua adesão à visão de Foucault fica mais clara quando ele diz que:

o discurso foi assumido como um objeto linguístico, ao passo que ele não é (...). O discurso deve ser compreendido a partir daquilo que Foucault denomina “dispositivo”, isto é, de um conjunto heterogêneo de instituições e de leis, de coisas e de ideias, de atos e de práticas, de palavras e de textos, de ditos e não ditos (COURTINE, 2013, p. 27).

Refletindo dentro dessa perspectiva, Courtine começa a repensar a própria natureza da análise discursiva que para ele não poderia mais limitar-se à análise do linguístico, bem mais que isso, a AD deveria também ampliar suas lentes para além dos discursos institucionais. Para o autor, era preciso repensar a AD, como se pode ver em sua declaração: “Pareceu-me que, se o projeto de uma análise dos discursos que devolve à discursividade sua densidade histórica devesse ser perseguida, ele não poderia fazer economia da análise de representações feitas de discursos, de imagens e de práticas” (COURTINE, *ibid*, p. 30). Fundamentando a emergência da leitura de outras materialidades na AD, o autor cita como exemplo a palavra pública:

a circulação contemporânea da palavra pública é realmente, para falar como Marcel Mauss, um “fato social total”, do qual nenhum aspecto deveria ser negligenciado se

realmente se pretende compreender aquilo que nele está em jogo. Fato social extremamente complexo, em suma, cuja análise do discurso antiga quase não saberia, por causa da restrição linguística de seu campo, prestar verdadeiramente contas: ali os discursos são mais imbricados em práticas não verbais, ali o verbo não pode mais ser dissociado do corpo e do gesto, ali a expressão através da linguagem se conjuga com a expressão do rosto, de forma a não ser mais possível separar linguagem e imagem (COURTINE, *ibid*, p. 30-31).

Trazendo essa visão para o campo da AD, na década de 80, Courtine acrescenta mais uma ferramenta à caixa de ferramentas da AD: a semiologia histórica. A semiologia histórica traz para a AD a emergência da leitura do não verbal que será visto como um discurso, carregado de significado e inscrito em uma rede de memória. Uma vez vista assim, ela será tomada, tal como a língua, como objeto opaco, como se pode ver em Pêcheux (1999, p. 57), ao dizer que “a questão da imagem encontra assim a análise de discurso por um outro viés: não mais a imagem legível na transparência, porque 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.”

Olhar para a opacidade da imagem é compreender que nela há sempre algo a mais do que se pode ver na “evidência” de um primeiro olhar. Esse algo a mais só é visto se se enxerga a imagem inscrita em uma rede discursiva que carrega consigo o jogo da memória que trabalha o discurso em uma dinâmica de volta e atualização. Esse jogo da memória, segundo Navarro (2012, p.133) nos “autoriza a olhar para a imagem como um fenômeno que tem a força de desestabilizar o pensado, introduzindo o impensado”. Por meio dessa reflexão, podemos ratificar a compreensão do não verbal como discurso na medida em que associamos o pensado à estrutura, e o impensado ao acontecimento. Cor, tamanho, profundidade e estética compõem a estrutura do texto não verbal, a forma como esses elementos se organizam seria sua sintaxe.

A estrutura e a sintaxe do texto não verbal estão sempre inscritas em determinadas condições de produção que determinam o que pode ou não ser dito. Nessa condição de discurso que possui estrutura e acontecimento, o texto não verbal está sujeito à propriedade inata do discurso: seu real constitutivo.

Essa reflexão sobre o lugar do não verbal na AD nos faz então ver a xilogravura não apenas como uma ilustração do cordel, mas como “um operador de memória social, comportando dentro dela mesma um programa de leitura, um percurso escrito discursivamente em outro lugar” (PÊCHEUX, 1999, p. 51). Dizer que a xilogravura possui um programa de leitura significa dizer que, no momento em que a formos analisar, teremos que olhar para sua espessura histórica, para os discursos que a atravessam, para os jogos de

verdade que a constituem, para, a partir daí, enxergarmos os efeitos de sentido que são possíveis de serem vistos. Não todos os sentidos, mas somente aqueles que são possíveis de serem vistos dentro do programa de leitura da xilogravura.

A representação social de um sujeito é a elaboração de uma ideia, de uma concepção do que seja esse sujeito. Essa elaboração, como efeito de uma vontade de verdade estabelecida por um regime de poder, passa obrigatoriamente pelos campos da cultura e da identidade. Dizer que os sujeitos homem e mulher nordestinos são “X” ou “Y” está baseado na produção de um discurso cultural sobre esses sujeitos. Nessa linha, podemos então concordar com Hall (2006, p. 50) quando ele declara que “uma cultura nacional é um *discurso*⁶ – um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos”. Com base nisso, podemos afirmar que o discurso cultural sobre o Nordeste constrói uma representação social do que seja essa região do Brasil, do que sejam os nordestinos. Para a construção dessa representação, o poder estabelece uma série de práticas discursivas, dentre elas, a do cordel que, como um dos diversos sistemas de representação (SILVA, 2013), materializa no seu discurso uma ideia sobre o homem e a mulher nordestinos.

As palavras finais desse tópico colocam discurso, cultura, identidade e representação como elementos interdependentes. Para melhor compreendermos essa estreita relação entre esses quatro campos do saber, partamos ao tópico seguinte.

3.3 Cultura e identidade: uma imagem e seu reflexo

A cultura é algo fabricado e o produto final de uma série de interações e trocas. Nenhuma cultura pode autodenominar-se autêntica ou pretender atingir a verdade além de seu discurso (THOMAS BONNICI, 2005, p. 218).

As identidades são para usar e exibir, não para armazenar e manter (BAUMAN, 2005, p. 96).

A declaração de Bonnici, na epígrafe, apresenta um traço peculiar a qualquer cultura: sua condição de construção histórica. Isso significa que toda e qualquer manifestação, prática cultural não é fruto de um acaso natural, mas resultado de uma ação complexa de fatores sociais, arraigados em regimes de verdades determinados pela ação indiscriminada do poder. Essa historicidade da cultura pode ser ratificada em Veyne (2014, p. 80), quando ele afirma que “em certas épocas e em certos locais, um acontecimento minúsculo como um corte de

⁶ Grifos do autor.

cabelo fosse pago ao cabeleireiro com uma dúzia de ovos e não com uma moeda de ouro”. Embora ainda possa acontecer, essa relação de escambo dos tempos passados não é mais a prática que está na ordem do discurso das relações comerciais. Essa mudança comprova a historicidade das práticas culturais. O que vemos na fala de Veyne (2014) é um exemplo de uma prática cultural que foi construída por meio de um discurso econômico que, à época, era tomado como verdadeiro nas relações comerciais. Isso deixa evidente que qualquer prática cultural é sempre determinada, regida pelos discursos que são “as lentes através das quais, a cada época, os homens perceberam todas as coisas, pensaram e agiram” (VEYNE, 2014, p. 50). Ainda que haja uma resistência em enxergar pelas lentes do discurso “verdadeiro”, sempre se está assujeitado a uma ou outra lente.

Nessa relação de condição com o discurso, a cultura é, de fato, o produto de um tempo, de um espaço, de uma vontade de verdade que é determinada por um dado regime de poder. Essa prática social do pagamento com ovos se justificava naquela época porque toda aquela sociedade obedecia a um regime de verdade consolidado pela própria sociedade. Isso está diretamente relacionado com o que salienta Foucault (2008, p.158), ao afirmar que “cada sociedade tem seu regime de verdade, sua política geral de verdade.” É por ter essa compreensão sobre a “verdade” que Bonnici (2005, p.218) declara que “nenhuma cultura pode (...) pretender atingir a verdade além de seu discurso”.

Essas primeiras linhas de nossa fala sobre cultura buscaram mostrá-la como um efeito do discurso. Nas linhas que se seguem, o tema da cultura será abordado de maneira mais detalhada: sua relação com a natureza, suas concepções, características, sua relação com o poder, seu lugar na análise do discurso.

A palavra cultura faz parte de um seleto grupo de palavras de difícil definição. Essa dificuldade é reconhecida por Eagleton (2011, p. 9) que afirma que a “cultura é considerada uma das duas ou três palavras mais complexas de nossa língua” – o autor refere-se à língua inglesa. A aspereza da palavra cultura que não se deixa singularizar fica evidente em Geertz (1989, p. 4) que, tomando a obra de Kluckhohn (1977) como referência, faz o levantamento de algumas concepções antropológicas de cultura que é entendida como:

- (1) “o modo de vida global de um povo”; (2) “o legado social que o indivíduo adquire do seu grupo”; (3) “uma forma de pensar, sentir e acreditar”; (4) uma abstração do comportamento”; (5) uma teoria, elaborada pelo antropólogo, sobre a forma pela qual um grupo de pessoas se comporta realmente”; (6) “um celeiro de aprendizagem em comum”; (7) um conjunto de orientações padronizadas para os problemas recorrentes”; (8) “comportamento aprendido”; (9) “um mecanismo para a

regulação normativa do comportamento”; (10) um conjunto de técnicas para se ajustar tanto ao ambiente externo como em relação aos outros homens” (GEERTZS, 1989, p. 4).

Embora as definições sejam distintas, todas elas convergem para um ponto inquestionável: a cultura é um atributo genuinamente humano, como frisa Bauman (2012, p. 302): “a cultura é singularmente humana no sentido de que só o homem, entre todas as criaturas vivas, é capaz de desafiar sua realidade e reivindicar um significado mais profundo, a justiça, a liberdade e o bem – seja ele individual ou coletivo”. Nessa linha de raciocínio, isto é, compreendendo que o homem, na cadeia das criaturas, está em um patamar superior devido à sua capacidade de agir sobre si mesmo e sobre o seu meio, é que podemos começar a pensar a relação cultura – natureza.

A cultura é o resultado da ação do homem sobre a natureza. Esta, porém, não se apresenta como um corpo inerte à espera da ação do homem. A cultura resulta de uma relação de ação e reação entre o homem e a natureza. Essa relação fica bem clara na explicação dada por Eagleton (2011, p.12) ao se referir a uma cena de “Um conto de inverno” de Shakespeare

Senhor, ele talvez esteja vivo;
Vi-o por cima das ondas, a golpeá-las,
E a cavalgar-lhes o dorso. Trilhou as águas,
Cuja animosidade arremessou ao longe, opondo o peito
À mais volumosa vaga que o enfrentou; cuja frente ousada
Acima das belicosas ondas ele mantinha, remando

(Ato II, Cena I)

Nadar é uma imagem apropriada dessa interação, uma vez que o nadador cria ativamente a corrente que o sustenta, manejando as ondas de modo que elas possam responder mantendo-o à tona. Assim, Fernandinho “golpeia as ondas” para “cavalgar-lhes o dorso”, trilha as águas, arremessa, opõe o peito e rema-se num oceano que **não é de modo algum um material dócil**, mas “belicoso”, antagônico, recalcitrante à moldagem humana. Porém, é exatamente essa resistência que lhe permite atuar sobre ele. A natureza mesma produz os meios de sua própria transcendência. (grifo nosso) (EAGLETON, 2011, p.12).

Se aplicarmos essa explicação de Eagleton à ideia de cultura, veremos que ela resulta exatamente dessa relação dialética entre o homem e a natureza. Se por um lado o homem tem uma autonomia para agir sobre a natureza, esta se permite ser “moldada” até certo ponto. Há uma resistência da natureza a um total domínio do homem. E é justamente essa relutância da natureza que reativa no homem seu desejo de domínio, formando-se então um processo de ação e reação que resulta na cultura. Isso nos leva a concluir que a cultura não resulta só da natureza ou só do homem, mas da ação de ambos. Esse caráter ambivalente da cultura pode ser visto em Eagleton (2011, p. 15), quando ele aproxima homem, cultura e natureza:

A natureza humana não é exatamente o mesmo que uma plantação de beterrabas, mas, como uma plantação, precisa ser cultivada – de modo que, assim como a palavra “cultura” nos transfere do natural para o espiritual, também sugere uma afinidade entre eles. Se somos seres culturais, também somos parte da natureza que trabalhamos.

Para o homem, a cultura funciona como um regulador da natureza humana. Segundo Chauí (2012, p. 308), a natureza do homem “não pode ser deixada por conta própria, porque tenderá a ser agressiva, destrutiva, ignorante, precisando por isso ser educada, formada, cultivada de acordo com os ideais de sua sociedade”. Cabe à cultura realizar essa cultivação da natureza do homem, uma vez que deixado à própria sorte, ele “não vai se elevar espontaneamente à graça da cultura” (EAGLETON, 2011, p. 14).

Nessa linha de pensamento, a cultura funciona como uma segunda natureza que vai agir sobre a primeira – inata – dotando-a de uma série de saberes e práticas que possibilitarão ao indivíduo viver em sociedade. Esse caráter formador da cultura também é compreendido por Eagleton (Ibid, pp.16-17) que declara que “a cultura é uma espécie de pedagogia ética que nos torna aptos para a cidadania política ao liberar o eu ideal ou coletivo escondido dentro de cada um de nós, um eu que encontra sua representação suprema no âmbito universal do Estado”.

Se pudemos chegar à afirmativa de que a cultura é o resultado de uma ação conjunta entre natureza e homem, essa mesma certeza não se aplica à concepção de cultura, uma palavra que, a depender da linha teórica por que seja analisada – antropologia, sociologia, semiótica –, pode receber uma conotação diferente. É sobre essa diversidade de possibilidades que nos debruçaremos agora para tratarmos da concepção, ou melhor, das concepções de cultura.

Dentro do senso comum, quando se fala em cultura, é corriqueiro que se atribua a ela um caráter unicamente artístico. Refletindo sobre isso, Eagleton (2011, p. 36) afirma que “cultura aqui significa um corpo de trabalhos artísticos e intelectuais de valor reconhecido, juntamente com as instituições que o produzem”. Essa é, sem dúvida, uma noção reducionista de cultura e que dá margem para o estabelecimento de preconceitos, uma vez que só recebe o título de cultura aquelas produções artísticas originadas da classe superior. Como se vê, o senso comum toma a cultura como uma produção diretamente ligada à classe dominante. Esse é um estereótipo que, segundo Chauí (2012), resulta dos primórdios da constituição da ideia de cultura.

A palavra cultura vem do latim – *colere* – que etimologicamente significa cultivo da terra, daí agricultura. Na Roma antiga, essa noção de cuidado com a terra foi transposta para o

cuidado do homem, sua formação física, moral e espiritual. Nessa concepção, a pessoa culta era “a pessoa fisicamente bem preparada, moralmente virtuosa, politicamente consciente e participante, intelectualmente desenvolvida pelo conhecimento das ciências, das artes e da filosofia.” (CHAUI, 2012, p.308). Estar nessa ordem de culto exigia que o indivíduo fosse participante da classe dominante que poderia oferecer a ele toda essa formação. Ainda segundo Chauí (Id. p. 308), essa visão da cultura como formação chegará aos nossos dias, tendo se sedimentado no século XIX:

a partir do século XIX, a cultura passa a significar os resultados e as consequências daquela formação ou educação dos seres humanos, resultados expressos em obras, feitos, ações e instituições: as técnicas de ofício, as artes, a religião, as ciências, a filosofia, a vida moral e vida política ou o Estado (CHAUI, 2012, p. 308).

É também nesse século que a cultura passa a ser vista como ciência e começa a receber uma série de estudos que visam sistematizá-la. Desse ponto em diante é que teremos as mais diversas teorias que tentarão conceituar cultura. No grupo dos estudiosos da cultura está Edward Tylor que, unindo os termos *Kultur* (palavra alemã) e *Civilisation* (palavra francesa), dá origem ao vocábulo inglês *Culture*, palavra que “em seu amplo sentido etnográfico é este todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade” (TYLOR, 1871, p.1). Vemos que essa definição de Tylor harmoniza-se com a noção antropológica de cultura de Eliot (2005, p. 120) que a vê como “um modo de vida de um determinado povo vivendo junto em um certo lugar”. Vista pelas lentes da antropologia, a cultura se liga particularmente às propriedades genuinamente humanas, à natureza. Como já vimos, é fato que o homem é o resultado do entrelaçamento entre a natureza e seu exterior – cultura. Para Tylor, a cultura, com suas diversidades, é resultado de uma predisposição natural.

Essa gerência da natureza sobre a cultura, defendida por Tylor, será criticada por Stocking (1968) que dizia que Tylor havia se equivocado ao eximir da cultura seu caráter relativo, isto é, a propriedade da cultura que não resulta da natureza, mas da ação do homem, da simbolização, da abstração perante o natural.

O perigo dessa relação de causa e efeito entre natureza e cultura é a abertura para os determinismos biológico e geográfico que são responsáveis pela instituição de vontades de verdade que até hoje fundamentam os mais diversos preconceitos. O que se entende por determinismo biológico é a compreensão equivocada de que um povo pode ser superior a outro devido a marcas naturais. Falando sobre isso, Laraia (2001, p. 17) afirma que “são

velhas e persistentes as teorias que atribuem capacidades específicas a “raças” ou a outros grupos humanos. Muita gente ainda acredita que (...) os brasileiros herdaram a preguiça dos negros, a imprevidência dos índios e a luxúria dos portugueses”. Já o determinismo geográfico “considera que as diferenças do ambiente físico condicionam a diversidade cultural” (LARAIA, *ibid*, p. 23).

Para sintetizarmos nossa reflexão sobre o conceito antropológico de cultura, vejamos os apontamentos feitos por Laraia (*Ibid*, p. 50), com base nos estudos de Kroeber (1949):

1. A cultura, mais do que herança genética, determina o comportamento do homem e justifica as suas realizações.
2. O homem age de acordo com os seus padrões culturais. Os seus instintos foram praticamente anulados pelo longo processo evolutivo por que passou.
3. A cultura é o meio de adaptação aos diferentes ambientes ecológicos. Em vez de modificar para isto o seu aparato biológico, o homem modifica o seu equipamento superorgânico.

Nessa reflexão que fizemos sobre a cultura pelo viés da antropologia, vimos que ela, ao menos para os teóricos da linha de Tylor, está muito atrelada à natureza, ao material. Todavia, como já verificamos que o homem não é só natureza, o terceiro tópico da citação acima traz uma palavra que nos leva a pensar em outro aspecto da constituição do homem, da cultura: a simbolização. Referimo-nos à palavra superorgânico. Na citação, Laraia deixa claro que a cultura resulta da ação do superorgânico sobre o orgânico. Sendo este o natural, o material, aquele é o abstrato, a simbolização, que não é um apêndice da cultura, mas a outra parte essencial à sua constituição.

Pensando nisso, White (1955, p. 180) afirma que:

Toda cultura depende de símbolos. É o exercício da faculdade de simbolização que cria a cultura e o uso de símbolos que torna possível a sua perpetuação. Sem o símbolo não haveria cultura, e o homem seria apenas animal, não um ser humano... O comportamento humano é o comportamento simbólico.

Nessa perspectiva, as práticas sociais – relações de trabalho, educação, religião etc. – não têm uma origem natural, imanente, mas resultam de uma série diversa e dinâmica de convenções, de simbolizações criadas pelo homem. Assim, “a lei não é uma simples proibição para certas coisas e obrigação para outras, mas é a afirmação de que os humanos são capazes de criar uma ordem de existência que não é simplesmente natural (...). Essa é a ordem simbólica” (CHAUÍ, 2012, p. 313).

Para Chauí (*Id.*, p. 314), a ordem simbólica “consiste na capacidade humana para dar às coisas um sentido que está além de sua presença material, isto é, na capacidade de atribuir

significações e valores às coisas e aos homens, distinguindo entre bem e mal, verdade e falsidade, beleza e feiura”.

Nessa ordem do simbólico, a cultura toma uma dimensão fluida e volátil porque tem como seu constitutivo a linguagem que em si já é uma representação. Seguindo essa linha de raciocínio, temos que lembrar a estreita relação entre discurso e cultura. Relação essa que segue uma ordem de causa e efeito em um movimento recíproco, ou seja, na medida que o discurso, afetado pelo poder-saber (FOUCAULT, 1993), produz cultura. Esta, num processo ininterrupto, possibilita um estado de manutenção e/ou modificação do discurso.

Para resumir nossa abordagem sobre as concepções de cultura, convocamos, mais uma vez, Chauí (2012, p. 314) que consegue, em único momento, referir-se à cultura em seus aspectos antropológicos e simbólicos.

Podemos, então, definir cultura como tendo três sentidos principais:

1. Criação da ordem simbólica da lei, isto é, de sistemas de interdições e obrigações estabelecidos a partir da atribuição de valores às coisas (boas, más, perigosas, sagradas, diabólicas), aos humanos e suas relações (diferença sexual, significado da virgindade, virilado da gueidade, (...); aos acontecimentos (significado da guerra, da peste, da fome, do nascimento e da morte);
2. Criação de uma ordem simbólica da sexualidade, da linguagem, do trabalho, do espaço, do tempo, do sagrado e do profano, do visível. Os símbolos surgem tanto para representar como para interpretar a realidade, dando-lhe sentido pela presença do humano no mundo;
3. Conjunto de práticas, comportamentos, ações e instituições pelos quais os humanos se relacionam entre si e com a natureza e dela se distinguem, agindo sobre ela ou através dela, modificando-a (rituais de trabalho, rituais religiosos, construções de habitações, fabricação de utensílios e instrumentos (...) etc.

Seguindo nosso cronograma de discussão sobre cultura, vimos sua relação com a natureza e acabamos de nos debruçar sobre algumas concepções teóricas sobre ela. Nosso próximo passo será vermos a cultura a partir de suas outras características, além das que já mostramos.

Ao dizer que “a cultura é uma construção histórica, seja como concepção, seja como dimensão do processo social”, Santos (2006, p. 45) já nos mostra uma característica própria e constitutiva da cultura: sua dinâmica. Como ainda afirma o mesmo autor (Ibid), “nada do que é cultural pode ser estanque, porque a cultura faz parte de uma realidade onde a mudança é um aspecto fundamental”.

É próprio da cultura a transformação que resulta da construção de novas vontades de verdade que, por sua vez, fundamentam a constituição de novas práticas culturais. Não é

difícil constatar essa volatilidade da cultura, basta que vejamos, por exemplo, a mudança na relação do homem com a comunicação – se um dia chegamos a achar extraordinário o fato de o homem conseguir se comunicar via telefone, hoje, essa prática parece obsoleta perto da possibilidade que temos de ver e ouvir nosso interlocutor via Internet.

Essa instabilidade não é uma falha da cultura, mas o que a constitui como processo histórico que anda emparelhado com seu objeto e agente: o homem. Ao tratar da dinâmica da cultura e da mudança que ela sofre, Laraia (2001, p. 98) diz que “existem dois tipos de mudança cultural: uma que é interna, resultante da dinâmica do próprio sistema cultural, e uma segunda que é o resultado do contato de um sistema cultural com um outro”.

Esse último ponto da citação de Laraia nos permite compreender outro aspecto inato à cultura: sua hibrididade. Embora se tente demarcar a cultura de cada nação por uma série de fatores geográficos, históricos, sociais, é fato que não há uma cultura pura porque todas, de uma maneira ou de outra, tocam-se, constituem-se mutuamente e, assim, modificam-se. Como diz Santos (2006, p. 7), tratando desse traço da cultura, “o desenvolvimento da humanidade está marcado por contatos e conflitos entre modos diferentes de organizar a vida social” (SANTOS, 2006, p. 7).

Pelo percurso que fizemos na reflexão sobre cultura, viu-se que ela não é um lugar de concepções estanques, de fixidez de verdades. Ao contrário, a cultura é um tipo de produção humana que só se realiza no conflito, no embate, na autoreconfiguração. Isso se dá devido à natureza dialética que a constitui. De acordo com Santos (Id. p. 65):

a cultura mantém relações complicadas com a sociedade de que faz parte. Ela é produto dessa sociedade, mas também ajuda a produzi-la, tanto porque está ligada à manutenção de concepções e de formas de organização e de vida, quanto porque está ligada à transformação destas (SANTOS, 2006, p. 65).

As reconfigurações de uma cultura não caem de pára-quedas, não são metafísicas. Isso significa dizer que as transformações sofridas por uma cultura resultam do surgimento de novas “verdades” demandadas pela sociedade. No entanto, essas demandas não surgem por uma decisão consciente do sujeito porque “a cultura é uma rede de significados e atividades compartilhados jamais conscientes” (EAGLETON, 2011, p. 168).

Assim como o sujeito não tem consciência do seu assujeitamento (PECHEUX, 2009), ele também não tem sobre os efeitos da cultura sobre si, simplesmente a vive na mesma naturalidade com que tem sede e a sacia com um copo d’água. Essa é outra característica que está na natureza da cultura: sua propriedade do inconsciente. Ao tratar da questão, Williams (1950, p. 334) esclarece:

uma cultura, enquanto está sendo vivida, é sempre em parte desconhecida, em parte irrealizada. A construção de uma comunidade é sempre uma exploração, pois a consciência não pode preceder a criação, e não existe nenhuma fórmula para uma experiência desconhecida.

Tão importante quanto conhecer as características da cultura, é conhecer aquilo que não a caracteriza, ou melhor, aquilo que não deve se fazer presente quando a questão em discussão for cultura: juízo de valor, visão retilínea de cultura.

À cultura não cabe juízo de valor – esta cultura é melhor ou superior àquela. Isso se justifica porque valorar a cultura é criar uma hierarquia que vai estabelecer uma errônea e equivocada diferença entre culturas que não são melhores nem piores, mas distintas pelas mais diversas razões. Como declara Santos (2006, p. 13), condenando essa valoração, “cada cultura tem seus próprios critérios de avaliação e que para uma tal hierarquização ser construída é necessário subjugar uma cultura aos critérios de outra”. Na mesma linha de raciocínio, Bauman (2012, p. 222-223) afirma que “a cultura pode ser considerada (...) uma classe de eventos e processos que se comporta nos termos de seus próprios princípios e leis, e que, por conseguinte, só pode ser explicada em relação a seus próprios elementos e processos”.

O segundo ponto que não caracteriza a cultura é a linearidade social. Essa noção diz respeito a considerar todo o processo social como resultante de uma evolução retilínea que partiu da barbárie à civilidade. Segundo Santos (id., p. 14), ao pensar a cultura por esse aspecto, “sociedades indígenas da Amazônia poderiam ser classificadas no estágio da selvageria; reinos africanos, no estágio da barbárie. Quanto à Europa classificada no estágio da civilização (...) que já teria passado por aqueles estágios”. É esse pensamento evolucionista sobre cultura que faz as demarcações sociais que determinam o que é ou não cultural, o que é clássico e o que é popular.

Sobre cultura, resta que vejamos seu lugar na AD. Estamos, pois, nos referindo à leitura discursiva das materialidades culturais, tal como a que propomos com a leitura dos cordéis. Para que essa leitura seja possível, é necessário que se compreenda o que diz Ferreira (2011, p. 55) sobre a relação cultura-discurso: “primeiro ponto é não pensar esse lugar como lugar vazio”. Isso significa que há algo a ser visto, a ser dito sobre o encontro entre o discursivo e o cultural, principalmente porque nem o discurso nem a cultura são transparentes (PÊCHEUX, 2009; BONNICI, 2005).

Desta forma, o que pode ser visto para além da superfície do cordel, quais efeitos de sentido resultam dos discursos que transpassam a materialidade dos versos, quais efeitos de

memória se presentificam pelo interdiscurso que constitui o discurso do cordel? Essas são questões que se permitem uma resposta pelo aparato teórico da AD. Como vimos em Courtine (2013), a AD, após os estudos do materialismo histórico, dilatou seu campo de leitura, passando a interessar-se por outros discursos que não os institucionais. Vemos com isso que a leitura do aspecto cultural se apresenta como uma emergência da própria AD que, como teoria aberta, vem se reconfigurando no ritmo daquilo que ela compreende como discurso.

Pensando na cultura como objeto de análise para a AD, Ferreira (2011, p. 55-57) afirma que é chegada a hora da cultura, porque “o social e o cultural [...] foram um tanto diluídos pela AD, para dar espaço maior à relação entre a língua e a história”. Complementando a defesa, a autora diz que é necessário “pensar com mais atenção na cultura e de como ela, por vezes, aparece à margem, como uma presença ausente”. Compreendemos, assim, que há uma emergência em incorporar a cultura a uma leitura discursiva. Essa emergência vem sendo atendida a partir de trabalhos como “Memória e história na/da análise do discurso” (INDURSKY, 2011) que, embora não seja uma obra dedicada exclusivamente à cultura, aborda-a na voz de Ferreira (2011), em uma dimensão discursiva.

Olhar a cultura pelas lentes do discurso é buscar constatar que a representação que se faz do sujeito social não é algo do campo do determinismo natural, mas, bem ao contrário, é fruto de um jogo de verdades discursivas abalizadas por determinadas relações poder. É com base nessa afirmativa que passamos agora a refletir sobre a identidade, um tema que está diretamente entrelaçado à cultura e ao discurso, como fica evidente nas palavras de Fernandes (2011, p. 21):

o estudo do discurso possibilita analisar a identidade em relação aos sujeitos, também discursivamente produzidos. Tais análises dialogam com os estudos culturais contemporâneos, que problematizam a identidade e mostram-na marcada pela diferença, movente e plural.

Adentrar no campo da identidade, ao menos nesses tempos de modernidade líquida (BAUMAN, 2001), é caminhar por uma estrada sinuosa, onde a única certeza que se tem é que se está entrando em uma área de estudo que se fundamenta na fluidez, na dinâmica, na instabilidade, na metamorfose ininterrupta resultante dos agentes discursivo-histórico-culturais que participam do processo de construção das identidades. Se a identidade se personificasse, ela teria como traços de sua personalidade a inquietação, o inconformismo, o espírito bélico. Este último traço, segundo Bauman (2005, p. 83-84), é-lhe inato:

a identidade – sejamos claros sobre isso – é um “conceito altamente contestado”. Sempre que se ouvir essa palavra, pode-se estar certo de que está havendo uma batalha. O campo de batalha é o lar natural da identidade. Ela só vem à luz no

tumulto da batalha, e dorme e silencia no momento em que desaparecerem os ruídos da refraga. (...). A identidade é uma luta simultânea contra a dissolução e a fragmentação; uma intenção de devorar e ao mesmo tempo uma recusa resoluto a ser devorado...

Segundo Elias (1994, p. 20), essa batalha que constitui a identidade é reflexo da vida social que é “repleta de contradições, tensões e explosões”. Pensando nesse lugar de luta que é a identidade, podemos passar para dois determinantes da identidade que se embatem mais para uma relação de completude do que de vitória de um sobre o outro. Estamos nos referindo à constituição da identidade pela tensa relação entre o subjetivo e o histórico-discursivo. Isso posto, veremos que a identidade só se dá, em sua tentativa de completude, pela ação do que lhe é interno e externo. Vendo por esse ângulo, Silva (2013, p. 111-112) usa o termo identidade:

para significar o ponto de encontro, o ponto de sutura, entre, por um lado, os discursos e as práticas que tentam nos “interpelar”, nos falar ou nos convocar para que assumamos nossos lugares como os sujeitos sociais de discursos particulares e, por outro lado, os processos que produzem subjetividades, que nos constroem como sujeitos aos quais se pode “falar”.

Na medida em que apresentamos a identidade como duplamente afetada pelo ideológico e pelo psíquico, não podemos deixar de pensar que essas são as afetações que também constituem o indivíduo que é interpelado pela ideologia e sofre as coerções do inconsciente, como bem mostra Pêcheux (2009) quando fala dos esquecimentos 1 e 2. Embora não pretendamos colocar a identidade e o sujeito em lugares de correspondência direta, intentamos mostrar que esses campos do saber são vistos como produções simbólicas que se constituem pela articulação entre o subjetivo e o discursivo. Essa inter-relação entre o subjetivo e o discursivo pode ser vista em Pêcheux (2009, p.149-150), quando declara que:

ao dizer que o EGO, isto é, o imaginário no sujeito (lá onde se constitui para o sujeito a relação imaginária com a realidade), não pode reconhecer sua subordinação, seu assujeitamento ao Outro, ou ao Sujeito, já que essa subordinação-assujeitamento se realiza precisamente no sujeito sob a forma da sua autonomia, não estamos, pois, fazendo apelo a nenhuma “transcendência” (um Outro ou um Sujeito *reais*); estamos, simplesmente, retomando a designação que Lacan e Althusser – cada um ao seu modo – deram (adotando deliberadamente as formas travestidas e “fantasmagóricas” inerentes à **subjetividade**) **do processo natural e sócio-histórico pelo qual se constitui-reproduz o efeito-sujeito como interior sem exterior, e isso pela determinação do real (exterior), e especificamente – acrescentaremos – do interdiscurso como real (exterior)**⁷ (PÊCHEUX, 2009, p.149-150).

⁷ Tudo que está em negrito é grifo nosso. As palavras em itálico são destaques do autor da citação.

Tratando especificamente da ação do fator externo – o histórico – sobre a constituição do sujeito, Pêcheux (2009, p. 150) esclarece que

a interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso se efetua pela identificação (do sujeito) com a formação discursiva que o domina (isto é, na qual ele é constituído como sujeito): essa identificação, fundadora da unidade (imaginária) do sujeito.

Na mesma linha de pensamento sobre o efeito do exterior na constituição do sujeito, Rose (2001, p. 143) afirma que a identidade é uma invenção resultante das tecnologias de subjetivação “que operam para transformar o ser humano em variadas formas de sujeito”. Por tecnologias de subjetivação, o autor entende:

as maquinações, as operações pelas quais somos reunidos, em uma montagem, com instrumentos intelectuais e práticos, componentes, entidades e aparatos particulares, produzindo certas formas de ser humano, territorializando, estratificando, fixando, organizando e tornando duráveis as relações particulares que os humanos podem honestamente estabelecer consigo mesmo (ROSE, 2001, p. 176).

Essa ação do exterior sobre o interior está presente no conceito de *dobras* de Deleuze (1991). Segundo Grigoletto (2006, p. 20) as “dobras são interiorizações criadas a partir de fora, o que quer dizer que o subjetivo (o lado de dentro) é constituído no ser humano pela linguagem, pelas técnicas, práticas, disciplinas, pelos locais institucionais, por todo tipo de relações e jogos de poder”. Nessa linha do comentário de Grigoletto está o conceito de dispositivo que é compreendido por Defert (1994, p. 299) como:

um conjunto decididamente heterogêneo, que comporta discursos, instituições, criações arquitetônicas, decisões regulamentárias, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, propostas filosóficas, morais, filantrópicas, em suma: coisas ditas assim como não ditas.

Para Veyne (2014, p. 57), “o dispositivo mistura, portanto, vivamente, coisas e ideias (entre as quais a da verdade), representações, práticas sociais, econômicas etc. O discurso impregna tudo isso”. E afetado por tudo isso está o sujeito que se vê obrigado, se se propor a ser desse mundo, a assumir as identidades disponíveis, assunção essa que não se dá, obviamente, sem as resistências que são íntimas ao jogo de poder que sustenta a constituição das identidades.

Pelo aqui visto, a identidade é um processo em aberto que se realiza pela tensa relação entre o subjetivo e o discursivo. Isso nos faz lembrar do caráter cindido do sujeito, isto é, seu estado de divisão entre o psíquico e o ideológico. Ratificando toda essa reflexão, Hall (2013, p. 114) chama nossa atenção ao afirmar que “precisamos acrescentar que se a ideologia é eficaz é porque ela age *tanto* “nos níveis rudimentares da identidade e dos impulsos

psíquicos” *quanto* no nível da formação e das práticas discursivas que constituem o campo social”.

Essa ideologia, que age indiscriminadamente sobre o psicológico e sobre o discursivo, para instaurar o efeito de sujeito completo, estabelece uma hierarquia de “ser” e “não ser”, de estar ou não na ordem da identidade “verdadeira”. Estamos, mais uma vez, mas sobre outra ótica, referindo-nos ao jogo da diferença estabelecido pela identidade.

De acordo com alguns estudiosos (SILVA, 2013; WOODWARD, 2013), a identidade só se efetiva de fato pela presença da diferença que é “aquilo que separa uma identidade da outra, estabelecendo distinções, frequentemente na forma de oposições” (WOODWARD, 2013, p. 42). O mesmo raciocínio que usamos, quando falamos da alteridade – o “eu” só se dá a partir do “outro” –, serve-nos agora para pensarmos que a identidade só existe porque há a diferença (o outro). O que diferencia nossa abordagem primeira – do “eu” e do “outro”, uma abordagem mais psicológica – da de agora, é que nesse momento falaremos sobre o efeito do poder sobre a constituição da identidade, uma ação que reconhece uma identidade e marginaliza a diferença. Vejamos mais detalhadamente essa tensa relação entre a identidade e a diferença.

O outro da identidade – a diferença – é sempre determinado por um sistema classificatório que faz a devida separação entre aquilo que está e não está na ordem do discurso (FOUCAULT, 1996). Discursando sobre o sistema classificatório, Woodward (2013, p. 40) menciona que ele “aplica um princípio de diferença a uma população de uma forma tal que seja capaz de dividi-la (e a todas as suas características) em ao menos dois grupos opostos – nós/eles; eu/outro”. A autora nos dá um exemplo da ação do sistema classificatório por meio da simbolização do pão “o pão que é comido em casa é visto simplesmente como um elemento da vida cotidiana, mas, quando especialmente preparado na mesa da comunhão, torna-se sagrado, podendo simbolizar o corpo de Cristo” (id. *ibid*, p. 41). Nesse caso, temos estabelecida a diferença entre o sagrado e o profano.

O exemplo religioso supracitado apresenta o efeito do regime de verdade sobre as práticas discursivas. O pão, em seu estado pragmático de alimento, é ressignificado, chegando ao estado de transcendência a partir do discurso religioso que o transpassa; discurso esse que, respaldado pelo poder que autoriza as vontades de verdades, produz um efeito de sentido sacro para o alimento. Também é relevante que se pense na ação do poder por meio do dispositivo institucional – a igreja –, uma vez que é nesse lugar que o pão assume uma

posição ideológica de representação do corpo de Cristo. Isso mostra que as “verdades” não são naturais, mas históricas, construídas no complexo jogo da ideologia.

Essas duas posições em que se encontra o pão – no estado de alimento humano e alimento espiritual – ao mesmo tempo que fazem a distinção entre o sacro e o profano, ratificam o caráter hierarquizante da classificação, isto é, sua propriedade de dar crédito – reconhecimento – a uma identidade e descrédito a outra. Nos estudos sobre identidade, a classificação aparece como um agente que coloca as identidades em um *ranking* das aceitáveis – as “verdadeiras” – e as não aceitáveis. Essa classificação se dá pela escolha ideológico-cultural de uma identidade como referencial, como parâmetro para mensurar todas as outras que queiram chegar ao estado de identidade “original”. Ratificando essa afirmação, Silva (2013, p. 82) afirma que “as classificações são sempre feitas a partir do ponto de vista da identidade”.

Retomando a parte desse texto que trata da diferença entre a literatura erudita e a popular, compreenderemos que, com base na citação de Silva, a literatura erudita – por estar na ordem do discurso verdadeiro – é tomada como referencial para determinar o que é ou não literatura. Nessa ordem, a produção literária popular é colocada no lugar da diferença em relação à hegemonia da identidade literária dos cânones. Isso coaduna com o que aborda Silva (id. ibid, p. 83), ao tratar das oposições binárias como a que se vê na relação identidade e diferença:

as oposições binárias não expressam uma simples divisão do mundo em duas classes simétricas: em uma oposição binária, um dos termos é sempre privilegiado, recebendo um valor positivo, enquanto o outro recebe uma carga negativa. “Nós” e “eles”, por exemplo, constitui uma típica oposição binária: não é preciso dizer qual termo é, aqui, privilegiado. As relações de identidade e diferença ordenam-se, todas, em torno de oposições binárias: masculino/feminino; branco/negro; heterossexual/homossexual (SILVA, 2013, p. 82).

Ao falarmos da relação binária que classifica as identidades, é inevitável que não nos remetamos ao poder que é quem sustenta, determina a classificação, a distribuição das identidades e das “não identidades” – a diferença. Segundo Silva (id. ibid, p. 81) “a identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com as relações de poder. O poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder” (id. ibid. 81). Isso significa dizer que a identidade e a diferença nunca são naturais, mas construções históricas propositivas pela ação do poder. O poder que se ramifica na malha social (FOUCAULT, 1995) cria uma organização assimétrica, um embate entre as identidades

no corpo social: quem está no espaço da diferença quer estar no lugar de identidade. Comentando sobre essa disputa, Silva (Id. Ibid) declara que:

na disputa pela identidade está envolvida uma disputa mais ampla por outros recursos simbólicos e materiais da sociedade. A afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais.

Nesse jogo, o poder age sobre a gerência das identidades de várias formas; ele pode “incluir/excluir (“estes pertencem, aqueles não”); demarcar fronteiras (“nós” e “eles”); classificar “bons e maus”; puros e impuros”; “desenvolvidos e primitivos”; “racionais e irracionais”) normatizar (“nós somos normais; eles são anormais”))” (SILVA, 2013, p. 81-82). Seguindo esse raciocínio, caberia ainda acrescentar a esta sequência as classificações artístico-literárias do erudito e do popular, obviamente, como já mostramos nesse texto, aquele, pelo regime de poder que o sustenta, como representante da identidade, e este como a diferença, o que busca assumir o lugar de identidade. Dentre os mais diversos artifícios utilizados pelo poder para gerir as identidades, está a normatização. Normatizar “significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas” (SILVA, 2013, p. 83). Uma vez normatizada, a identidade passa a ter uma série de prerrogativas positivas que a colocam como referência de, por exemplo, boa música, boa literatura, boa cultura. Estar normatizado é possuir o selo simbólico de aprovação social. A força de uma identidade normatizada é tal que:

ela nem sequer é vista como *uma* identidade, mas simplesmente como *a* identidade. Paradoxalmente, são as outras identidades que são marcadas como tais. Numa sociedade em que impera a supremacia branca, por exemplo, “ser branco” não é considerado uma identidade étnica ou racial. Num mundo governado pela hegemonia cultural estadunidense, “étnica” é a música ou a comida dos outros países (SILVA, 2013, p. 83).

Para constituir as identidades hegemônicas e as diferenças, que ficam à margem, à espera de uma oportunidade para passar a ser identidade, o poder se vale dos chamados sistemas de representação. Segundo Silva (id., p. 91), “a identidade e a diferença são estreitamente dependentes da representação”, uma vez que, continua o autor, “é por meio da representação (...) que a identidade e a diferença adquirem sentido. (...) passam a existir”.

Os estudos sobre a representação social, que têm Moscovici (1981) e Jodelet (2002) como referências teóricas, originaram-se a partir dos estudos de Durkheim (2003) sobre as representações coletivas. Para esse autor “somos então vítimas de uma ilusão que nos faz crer

que elaboramos, nós mesmos, o que se impôs a nós de fora” (DURKHEIM, 2003, p. 5). Esse pensamento de Durkheim coloca o sujeito como afetado por discursos que, ao lhe constituírem, também lhe impõem concepções – “verdades” – sobre tudo que há no mundo.

Em outras palavras, a declaração de Durkheim põe o sujeito em estado de assujeitamento a uma ordem social. Seguindo esse raciocínio, podemos compreender a representação social como um conjunto de saberes, socialmente construídos, que norteiam o sujeito no âmbito da comunicação e na sua compreensão do contexto social. Se temos uma ideia do que seja um professor, uma mãe, um médico, é porque, por meio das mais diversas práticas discursivas, somos postos diante das representações – da ideia, da imagem social – daqueles três papéis sociais.

Jodelet (2002, p. 22) compreende as representações sociais como “uma forma de conhecimento elaborado e compartilhado, com um objetivo prático, e que contribui para construção de uma realidade comum a um conjunto social”. Seja como saber prático, ou como equivalente ao senso comum, as representações devem ser vistas como um evento do campo discursivo que é diretamente afetado pelo poder, uma vez que toda representação resulta da validação de uma vontade de verdade por meio de um regime de poder. Nesse percurso lógico, não podemos desassociar representação e identidade, tendo em vista que segundo Silva (2013, p. 91) representar significa (...) dizer: “essa é a identidade”, “a identidade é isso”.

A representação pode se concretizar em diversas materialidades, tais como, a fotografia, a pintura, o filme, o cordel e outras materializações. A grande questão da representação que a liga à identidade é o fato de ela não ser uma amostra do real, mas uma discursivização desse real. Vendo-a por esse ângulo, Silva (id., p. 91) afirma que:

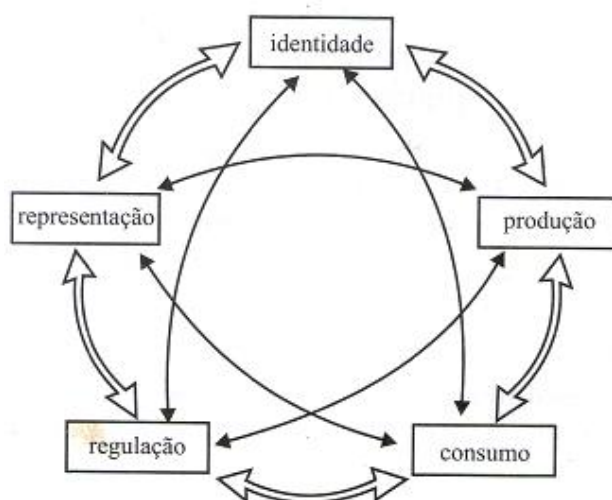
a representação não é simplesmente um meio transparente de expressão de algum suposto referente. Em vez disso, a representação é, como qualquer sistema de significação, uma forma de atribuição de sentido. Como tal, a representação é um sistema linguístico e cultural: arbitrário, indeterminado e estreitamente ligado a relações de poder.

Outra questão relevante sobre a relação representação e poder é o fato deste determinar quem pode ou não representar. As representações não são acontecimentos naturais, mas históricos que dependem da ação direta de um agente que a produza e a divulgue. Desta forma, uma vez que todo dizer é controlado e nem tudo pode ser dito por qualquer um (FOUCAULT, 2008), a representação de uma identidade “X” é sempre atrelada a um sistema de poder que determina quem pode ou não representar essa identidade. Em outras palavras, quem está na ordem do exercício de poder é quem está autorizado a representar. Em termos

práticos poderíamos citar a mídia que produz uma variada série de representações das identidades a partir dos produtos que são ofertados aos consumidores que são atraídos pela construção ideológica de demandas culturais.

Esse jogo de representação da identidade é bem sintetizado no “circuito da cultura” desenvolvido por Paul Gay et al. (1997)⁸ em estudo sobre as identidades representadas a partir do Walkman – aparelho de som portátil – como artefato cultural. Nessa condição, para o Walkman é criada uma série de significados que o associam a um determinado tipo de sujeito que pode, ou melhor, que deve obtê-lo, dada a força imperativa da linguagem publicitária. Em outras palavras, a publicidade cria, a partir do artefato cultural, uma identidade que “precisa” ser assumida pelos consumidores. O circuito da cultura foi criado para ilustrar a relação direta entre produto, consumo, representação e identidade.

Figura 4: Circuito da cultura



Fonte: Paul Gay (1997)

O circuito da cultura faz uma síntese da estreita relação entre discurso, cultura e identidade. Essa tríade se constitui em uma relação de causa e efeito, uma vez que o discurso é um aquário (VEYNE, 2014) – cultura – que, por sua vez, pela força do poder que o sustenta, valida as identidades. Estas, como consequência, são colocadas na vitrine social, via representação, nas mais diversas materialidades significantes.

⁸ O circuito da cultura foi criado por Paul Du Gay, Stuart Hall, Linda Janes, Hugh Mackay e Keith Negus (1997) em um estudo desenvolvido sobre o Walkman enquanto artefato cultural, isto é, como elemento sobre o qual se constroem representações simbólicas que constituem, por sua vez, identidades que serão ou não assumidas pelos consumidores.

É com essa compreensão da representação como o efeito da relação entre discurso, poder, cultura e identidade que passaremos agora para o momento de análise a que se destina esse capítulo.

3.4 Xilogravura: as representações do homem e da mulher nordestinos no discurso imagético

Esse tópico busca alcançar um dos objetivos da pesquisa que é compreender como o homem e a mulher nordestinos são representados no discurso do cordel. Para atingir esse propósito, estruturamos o capítulo na tríade discurso, cultura e identidade. Cada uma dessas três áreas do saber foi detalhadamente abordada. Desta forma, a partir do entrelaçamento desses três campos epistemológicos, passaremos agora à análise das materialidades discursivas – quatro exemplares de cordel – com vistas a responder a seguinte questão de pesquisa: como o homem e a mulher nordestinos são representados no discurso do cordel? Esse questionamento busca, por sua vez, colocar em avaliação a seguinte hipótese: o discurso do cordel constrói uma representação depreciativa dos sujeitos homem e mulher nordestinos.

Buscando uma organização significativa das materialidades discursivas, optamos por distribuir os cordéis por categorias de análise: adultério, a mulher como objeto sexual e a posição social do homem e da mulher. Essas três categorias ainda são permeadas por subcategorias – álcool, violência – que se fazem presentes no discurso das materialidades significantes analisadas. Faremos primeiro a análise das xilogravuras das capas dos cordéis e, em seguida, trataremos da parte verbal (os versos do cordel). Nesse momento, também retomaremos a discussão feita sobre as xilogravuras porque entendemos que o verbal e o não verbal se complementam para a produção do discurso do cordel.

Tratando da primeira categoria – o adultério – começaremos nossa análise pela observação das capas dos cordéis (C) dos pernambucanos Davi Teixeira (C1: Cacete, Cachaça, e Gaia) e José Francisco Borges (C2: O homem que nasceu para ser chifrudo e as mulheres gaieiras) e do alagoano Jorge Calheiros (C3: Mulher gaieira e cachaça nem o satanás aguenta).

Figura 5: Xilogravuras



Como se observa nas três materialidades, o adultério fica à mostra, tanto no verbal – gaia, (C1); chifre, (C2); gaieira (C3) – como no não verbal – no cordéis 1 e 2 os homens têm chifres sobre suas cabeças. A associação do chifre à traição tem uma origem bem controversa. No espaço da cultura popular, diz-se que tal aproximação se baseia na disputa entre bois para dominar o território. No embate físico entre os animais, aquele que for chifrado deve ceder o lugar. Essa disputa, na dinâmica da linguagem oral, colocou o chifre como a representação da traição. O agente traidor, o adúltero, como se verá na análise dos cordéis, é quase sempre a mulher que tem sua representação social constituída por esse desvio moral. Outra versão sobre a relação entre o chifre e a traição pode ser vista no site: <http://www.intervox.nce.ufrj.br/~sivaldo/chifre.htm> onde se consta que:

o código Filipino, ou Ordenações Filipinas, editado em 1603, a pedido do rei Felipe II, que vigorou no Brasil desde a sua criação até a Independência, rezava explicitamente que o marido que flagrasse a esposa em adultério, o deveria matar o seu desafeto. Caso dispensasse essa prerrogativa de matar, deveria usar em público algo semelhante a um chapéu ornado com dois chifres para que todos o reconhecessem como um homem que não “honrou” a sua condição de homem. O Código Filipino era apenas uma reformulação do Código Manuelino que vigorou em Portugal e no Brasil de 1513 a 1569, porém, praticamente manteve a mesma estrutura das Ordenações Manuelinas, sofrendo vários acréscimos - a questão do adultério foi mantida (Disponível em: <<http://www.intervox.nce.ufrj.br/~sivaldo/chifre.htm>> Acesso em: 05 de Fevereiro de 2015).

Também pesquisando a questão, Cascudo (2012, p. 229) afirma que:

na Grécia clássica a frase *Kérata poiein*, fazer corno, aludia à situação do esposo traído, universalmente aplicado na espécie. Em meados do séc. XIV, quando o rei Fernando de Portugal arrebatou Dona Leonor Teles ao marido, este, João Lourenço da Cunha, fugiu para a Espanha e por lá viveu, ostentando no chapéu um corno dourado, singular identificação do símbolo.

Esse resgate histórico da relação chifre – traição retoma uma vontade de verdade que, nos cordéis em análise, é sempre uma constante quando o assunto é adultério: a mulher é sempre a traidora. Segundo Gregolin (2011, p. 90), “alguns acontecimentos discursivos retornam constantemente, pois estão instalados com muita força na memória cultural: esse insistente retorno opera a canonização”. Tomamos tal citação como princípio de nossa reflexão sobre as representações do homem e da mulher no cordel porque observamos que há uma recorrência nessas representações: a mulher é tomada como traidora, adúltera – mulher gaeira; o homem como vítima da traição que o obriga, por meio de “verdades” machistas socialmente construídas, a tomar alguma atitude – geralmente violenta – para “lavar” a sua honra de homem traído.

Com base na ideia do retorno constante de um dado discurso, concluímos que, no imaginário social, a representação da mulher adúltera e do homem como vítima está “cristalizada”, “canonizada”, tornou-se uma “verdade”, uma vontade de verdade. Caberia também dizermos que a representação da mulher como adúltera é efeito de um processo de normatização (SILVA, 2013) da identidade feminina que, afetada pelo poder, é arbitrariamente – eleita – inscrita nessa depreciativa posição social de ser referência quando o assunto é o adultério. Considerando que toda vontade de verdade é o resultado da ação do poder que constitui e ratifica saberes nas mais diversas práticas discursivas, o cordel, que é uma prática discursiva, é um lugar para a construção de representações sociais sobre os sujeitos. É com essa compreensão que passaremos à análise da primeira xilogravura, tomando-a como discurso afetado pelas ordens da língua e da história.

Figura 6: Xilogravura 1: Cacete, Cachaça e Gaia



O cordel **Cacete, cachaça e gaia** (C1) é de autoria do pernambucano Davi Teixeira e foi produzido em 2005. Compreendida como um operador de memória social (PÊCHEUX, 1999), a imagem da xilogravura aponta para lugares histórico-ideológicos que podem aqui ser tomados como caminho inicial para investigarmos o modo como se constituem as imagens do homem e da mulher. Tomada como representação simbólica e, como tal, carregada de efeitos de memória resultantes da política da língua e da história, a imagem do cordel em análise apresenta-se como fio do discurso que se quer transparente no dizer sobre o homem que aparece com um par de chifres que representa, na cultura nordestina, a marca da traição.

Como símbolo ideológico, os chifres atualizam, na xilogravura, discursos outros que fazem deslizar a estabilidade do que é dito primariamente. O primeiro discurso que reaparece pelo fio da memória é o discurso da força e do domínio do macho sobre a fêmea. Historicamente, o chifre está ligado à força, ao domínio (CASCUDO, 2012). Numa analogia, o homem teria um domínio sobre a mulher tal como o boi tem sobre uma coletividade de fêmeas. Essa ilustração mostra a permanência de uma vontade de verdade que se atualiza ininterruptamente na sociedade nas mais diversas práticas discursivas: o domínio do homem sobre a mulher. Esse efeito de sentido do homem no controle é ratificado na posição do homem em relação à mulher. Na imagem, vemos que o homem se encontra atrás e a mulher na frente. Na posição em que está, o homem toma o lugar daquele que arrebanha, daquele que exerce sobre a mulher um poder que “consiste em “conduzir condutas” e em ordenar a probabilidade” (FOUCAULT, 1995, p. 244). Nessa ordem, a mulher reassume uma posição social que historicamente vem lhe sendo imposta: a posição de dependência do homem, daquela que é conduzida por alguém. O homem, da posição em que se encontra na xilogravura – atrás da mulher – vai, com o auxílio de um chicote, dirigindo seus passos, limitando seu espaço, sua possibilidade de autonomia, de independência.

Por outro lado, o efeito classificatório (WOODWARD, 2013) que representa o homem como hierarquicamente superior à mulher, pode ser repensado na medida em que o sujeito-mulher sai do lugar de passividade e trai o homem. Essa traição marca o lugar de resistência da mulher na relação de poder estabelecida. Mais que isso, a traição da mulher, representada nos chifres, também se permite verificar o efeito da ambiguidade constitutiva da língua. Estamos nos referindo ao fato de os chifres conotarem o domínio do homem, mas também a sua vergonha, sua fragilidade de vítima de uma traição

Ao verificarmos que, do lugar ideológico de onde enuncia o sujeito-autor, a mulher assume uma posição de dependência do homem e, nessa condição, tem sua voz reprimida, em

posição secundária em relação a do homem – um exemplo claro do efeito binário (SILVA, 2013), uma identidade versos a outra, uma superior a outra – constatamos que o sujeito autor enuncia de uma formação discursiva (FD) machista. Dessa posição discursiva, o sujeito-autor vai reatualizando uma série de discursos negativos em relação ao sujeito-homem, e agressivos em relação ao sujeito-mulher. Esses efeitos de sentido podem ser vistos, mais uma vez, na imagem do chicote que resgata sobre o sujeito nordestino a memória da violência. Nessa condição, o status de homem só é garantido se houver a lavagem da honra pela morte da mulher e do seu amante.

O discurso da violência que constitui a imagem do homem nordestino fica evidente no intradiscurso: o homem está atrás da mulher segurando um chicote. Se, por um lado, o fio do discurso – o chicote – traz a memória do aboio do fazendeiro conduzindo a boiada e, nessa ilustração, ratifica o discurso machista do homem no controle, e a mulher controlada, por outro lado, esse mesmo fio do discurso produz a representação do homem violento que, constituído historicamente por uma vontade de verdade machista, acha-se no direito de agredir a mulher. Além disso, o discurso da violência, presente na xilogravura, também contribui para a manutenção da dicotomia histórica da força masculina e da fraqueza feminina.

No enunciado verbal da xilogravura – **Cacete, cachaça e gaia** – podemos ver uma paráfrase discursiva dos efeitos de sentidos que foram vistos na xilogravura. Para Orlandi (2006, p. 36) a paráfrase discursiva “representa o retorno aos mesmos espaços do dizer (...) diferentes formulações do mesmo dizer sedimentado”. Com base nisso, afirmamos que “cacete, cachaça e gaia” mantém a regularidade do discurso machista – retomam esse discurso visto na xilogravura – que constrói a representação do homem e, por sua vez, da mulher.

A sequência discursiva **Cacete, cachaça e gaia** marca a identidade masculina em três traços: para ser homem – macho – é preciso demarcar o território pela força, beber dissolutamente e reagir com violência ao adultério da mulher. A representação do sujeito-homem nordestino dado ao álcool, na xilogravura, vem marcada pela garrafa na mão direita do homem; na linguagem verbal, essa mesma imagem é parafraseada no vocábulo “cachaça”. Uma vez que “o funcionamento da linguagem se assenta na tensão entre processos parafrásticos e polissêmicos” (Id. Ibid), entenda-se por polissêmica a propriedade da língua de se ressignificar, “**cachaça**”, ao passo que faz uma paráfrase da garrafa que é segurada pelo homem, também sofre um deslizamento de sentido ao criar no imaginário coletivo uma

imagem do sujeito-homem nordestino alcoólatra, com todos os seus desdobramentos: vício, violência familiar.

O discurso da violência que advém dos desdobramentos do álcool é retomado claramente no nível do intradiscurso, estamos nos referindo ao enunciado “cacete”. No glossário nordestino, esse termo equivale à surra, agressão física. Do lugar ideológico de onde enuncia, o sujeito-autor é interpelado por diversos discursos que constroem um estereótipo negativo do sujeito-homem nordestino: homem rude, violento. Essa é uma representação que, como veremos, é repetida ininterruptamente nos demais cordéis, construindo assim uma vontade de verdade depreciativa sobre do homem nordestino.

Na xilogravura **Cacete, cachaça e gaia** (C1), o sujeito-autor fala de uma formação discursiva machista em que o homem, no exercício do poder, é visto como senhor – e por isso, disciplina, bate –, e a mulher é a serva que, subjugada, aceita as coerções. Porém, como não existe relação de poder sem resistência (FOUCAULT, 1995), no fio do discurso – gaia – que fecha a trilogia da parte verbal da xilogravura mostra a resistência da mulher ao exercício de poder do homem. Na medida em que trai o homem – coloca-lhe a “gaia” – a mulher, na outra ponta da relação de poder – a resistência – sai da posição de servo manietado. Todavia, se, por meio da traição, a mulher dá uma resposta à truculência do homem que a agride, esse ato de resistência também vai lhe custar uma depreciação social, tendo em vista que a traição é um desvio moral que, na ordem social machista, é tido como comum para o homem, mas inaceitável para a mulher. Assim, nota-se que os discursos que constituem a representação do homem e da mulher no cordel em análise estão pautados em uma formação cultural estruturada na dicotomia hierarquizante que libera certas atitudes para o homem e interdita para a mulher.

A traição, em nossa formação social, implica quebra de um acordo moral. Segundo Foucault (2004), moral se constitui em dois aspectos interdependentes: código moral e formas de subjetivação. O código moral diz respeito “ao conjunto de valores e de regras de conduta que são impostas aos indivíduos (...) por meio de diversos aparelhos prescritivos, como podem ser a família, as instituições educativas, as igrejas” (FOUCAULT, 2004, p. 211). Por sua vez, as formas de subjetivação dizem respeito ao comportamento real – autorregulação, o autopolicamento – dos indivíduos frente às normas impostas pelos códigos morais.

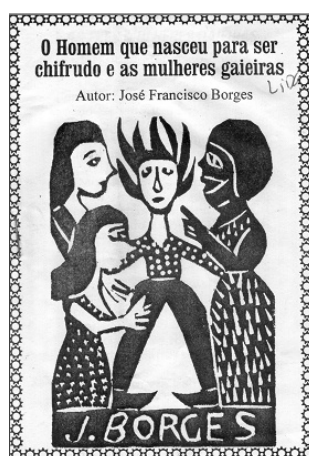
Na medida em que a mulher, em estado de subjugação, de vítima da violência do marido, utiliza-se da traição como estratégia de resistência frente ao exercício de poder do homem que a agride, ela nega a vontade de verdade do que diz a Bíblia em (Efésios 5: 22)

“mulheres sedes submissas aos vossos maridos” da mulher submissa, silenciada, que tudo deve suportar para manter seu casamento. Em nossa formação cultural patriarcal, o casamento é uma instituição que está na ordem discursiva do espiritual – “o que Deus ajuntou não separe o homem” - evangelho de Marcos: 10:9. Essa vontade de verdade do casamento insolúvel está no código moral que homens e mulheres devem seguir.

Na medida em que trai o homem, a mulher quebra um princípio do código moral para o casamento – a fidelidade conjugal – e abre um precedente para a quebra de outro – a insolubilidade.

Ainda dentro da temática do adultério, passemos para a análise da segunda xilogravura de autoria do cordelista pernambucano José Francisco Borges, mais conhecido como J. Borges.

Figura 7: Xilogravura 2: O homem que nasceu para ser chifrudo e as mulheres gaieiras



Pêcheux (2008, p. 34) diz que há nos indivíduos uma “necessidade universal de um mundo semanticamente normal, isto é, normatizado”. Essa busca pela homogeneidade do ser e das coisas faz parte da ânsia do sujeito de se sentir inteiro, de estar no controle “eu decido fazer isto e não aquilo, de responder a X e não a Y” (ibid., p.33). Compreendendo que essa busca pela completude do sujeito e do sentido resulta da ação da ideologia, Pêcheux (Ibid., 28) esclarece qual é a sua proposta ante a “transparência” do dizer:

a questão teórica que coloco é, pois, a do estatuto das discursividades que trabalham um acontecimento, entrecruzando proposições de aparência logicamente estável, suscetíveis de resposta unívoca (é sim ou não, é x ou y, etc.) e formulações irremediavelmente equívocas (PÊCHEUX, 2008, p. 28).

Com base nessa citação, podemos então considerar que o cordel **“O homem que nasceu para ser chifrudo e as mulheres gaieiras”** é um texto que se apresenta com vontade de transparência – de sentido completo, acabado – todavia, uma vez que todo dizer é carregado de equívoco, de não ditos que constituem o sentido do que é dito, essa materialidade significativa é afetada por discursos outros que fazem deslizar o sentido primário presente na “transparência” das linguagens verbal e não verbal do cordel.

Na xilografia do cordel em análise, vê-se um homem no meio de três mulheres. Esse espaço da formulação é atravessado por um discurso que retoma um fio de memória situado em uma formação discursiva – FD – machista que serve de alicerce a não ditos, tais como: “homem que é homem não tem uma mulher só”; “quem come em um prato só é tuberculoso” – ditado popular machista que se refere ao homem que busca ter várias mulheres, em detrimento daquele que opta por ter apenas uma. Esse sentido machista irrompe sobre o intradiscurso da imagem porque ao mesmo tempo que um enunciado ou conjunto de enunciados retoma(m) uma memória, fixando-a como base de sustentação de novos dizeres, também em um movimento contrário, desloca-a e a desestabiliza, produzindo novos sentidos.

A imagem do homem entre as mulheres é posta pelo sujeito-autor como tentativa de representação do título do cordel que, parafraseado, poderia ser: o homem que é traído por várias mulheres. Na imagem, o homem, com os chifres sobre a cabeça, é cercado por três mulheres. Uma vez que só o homem aparece com o símbolo cultural da traição, o que fica evidente é o retorno de uma vontade de verdade que não cessa de se re-atualizar no cordel: a mulher como adúltera, gaieira. Esse sentido é ratificado no próprio fio do discurso do cordel no sintagma nominal “as mulheres gaieiras”. Tal como visto no primeiro cordel “Cacete, cachaça e gaia”, o sujeito-autor enuncia de uma formação ideológica onde a fidelidade conjugal fica apenas a cargo da mulher. Nessa ordem, recai sobre ela toda a punição social referente à sua quebra do regime moral imposto (FOUCAULT, 2004).

A título de ilustração, vale lembrar a passagem bíblica fixada no evangelho de João, capítulo 8, em que uma mulher, pega em adultério, é levada a Jesus para sofrer a pena capital do Velho Testamento: o apedrejamento. Na medida em que enfatiza a mulher como adúltera, o sujeito-autor faz retornar sobre seu dizer essa memória da mulher do velho testamento que deveria morrer para pagar pelo seu erro. Foi essa mesma memória que se fez presente no primeiro cordel, na imagem do homem com um chicote atrás da mulher.

Segundo Pêcheux (2008, p. 53) “todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para

derivar para um outro”. Essa afirmativa é bastante coerente para o ponto de análise a que nos referiremos agora: a mudança de sentido referente à posição do homem na xilogravura. Com base na citação de Pêcheux (2008), veremos que o sentido primário da xilogravura em análise - a traição da mulher – está sujeito, como qualquer sentido, aos equívocos da língua e desliza para um outro sentido latente: a representação do homem mulherengo. Falando sobre essa propriedade da língua, Ferreira (2000, p. 108) afirma que:

sob diferentes formas, encoberto sob diferentes marcas sintáticas, o equívoco se manifesta, vem à tona e ganha corpo e significação. O modo de materializar-se pode ser pelo viés da falta, do excesso, do repetido, do parecido, do absurdo, do *nonsense*, e por aí se estendem as possibilidades. O que há de comum entre elas é a ruptura do fio discursivo e o impacto efetivo na condição de fazer e desfazer sentidos (FERREIRA, 2000, p. 108).

Na xilogravura que agora analisamos, o homem aparece de braços abertos, como que envolvendo as três mulheres que o cercam. Compreendendo que a imagem é um operador social que tem por característica a opacidade (PECHEUX, 1999), temos que considerar que essa posição do homem na xilogravura não é só uma disposição artística, mas uma inscrição ideológica que, afetada pelo real da história – o equívoco que permite o sentido outro – permite que se construa uma representação do homem não apenas como vítima da traição da mulher, mas também como aquele homem que se inscreve na ordem discursiva de uma vontade de verdade machista: homem que é homem não tem só uma mulher. A posição do homem com os braços abertos recebendo as mulheres é atravessada pelo discurso machista do homem “mulherengo”. Vê-se assim, que sob a “evidência” de três mulheres gaieiras e de um homem traído, ocorre um deslizamento do sentido primário que deixa amostra outro sentido possível: homem mulherengo, adúltero.

Esse deslizamento do sentido mostra que há um conflito entre o verbal e o não verbal, referente ao modo como se constituem, na xilogravura, as representações do homem e da mulher. Dado que o sujeito (unidade imaginária) “é movimentado por lugares sociais e, por conseguinte, por diferentes regionalizações de sentido, o que lhe permite a assunção a diferentes posições sujeito.” (AGUSTINI, 2007, p. 308), o dizer – no texto verbal – **“O homem que nasceu para ser corno e as mulheres gaieiras”** é enunciado pelo sujeito-autor de uma FD onde o homem é visto como vítima da traição da mulher – adúltera.

Essa representação da mulher “gaieira” é bem expressa no nível do intradiscurso da xilogravura: na imagem, vê-se um homem com galhos – símbolo popular da traição – e três mulheres. Outro aspecto a ser destacado no título do cordel em análise é o conectivo **“que”**, que na organização sintática do título constrói uma oração adjetiva restritiva em relação à

palavra homem – **“O homem que nasceu para ser corno e as mulheres gaieiras.** Pelo olhar do discurso, o **“que”** vai além de um elemento de coesão, ele passa a ser ideológico na medida em que a oração restritiva estabelecida por ele expõe uma naturalização do homem como aquele que nasceu para ser traído, isto é, ser traído está no DNA do homem. Esse mesmo homem que é depreciado no discurso verbal é enaltecido no não verbal pela sua posição entre as mulheres. Na imagem, o homem aparece no meio, uma posição que atualiza no discurso presente a memória do patriarca que, em sua casa, tem o domínio, o controle sobre tudo e todos.

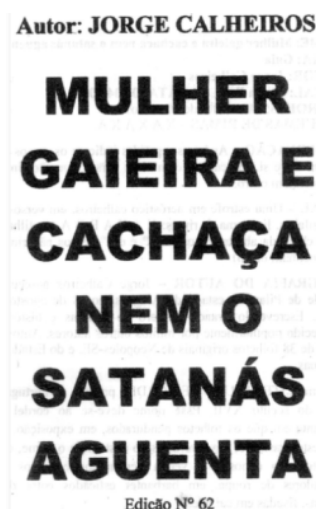
Desta forma, o discurso que transpassa a imagem em análise transita entre duas representações do sujeito nordestino – mulher adúltera, homem dominador. Esse trânsito resulta da natureza dinâmica, aberta e heterogênea do sujeito. Mais especificamente, resulta das particularidades dos efeitos da ideologia e do inconsciente sobre o sujeito.

Para Agustini (2007, p. 308):

há nos processos de inscrição-identificação do sujeito uma pluralidade contraditória de filiações que movimenta a relação entre o interdiscurso e a manifestação do inconsciente e da ideologia na produção dos sentidos e na constituição dos sujeitos e que expõe todo e qualquer dizer ao equívoco da língua, deixando-o suscetível de se tornar outro. É a mobilidade e a incompletude do processo de interpelação ideológica do sujeito que permitem a coexistência desta pluralidade contraditória de filiações históricas e ideológicas (AGUSTINI, 2007, p. 308).

Em uma breve alusão aos dois cordéis até agora analisados, vimos que o percurso discursivo feito pelo sujeito autor - entenda-se por percurso discursivo as posições ideológicas assumidas pelo sujeito-autor (posições essas afetadas pelos equívocos da língua e da história) em sua enunciação sobre os sujeitos homem e mulher – tem construído uma representação pejorativa do sujeito nordestino. Em ambos os cordéis predomina o discurso machista que constrói a imagem do homem como senhor da mulher, violento e mulherengo. Por sua vez, a mulher é tomada como dependente do homem, adúltera e passiva de morte pelo seu desvio moral – a traição.

Concluindo esse ciclo de análise da temática do adultério nas capas dos cordéis, vejamos o terceiro cordel **“Mulher gaieira e cachaça nem o satanás aguenta”** de autoria do alagoano Jorge Calheiros. Vejamos a capa.

Figura 8: Xilogravura

A capa agora em análise vem produzida na linguagem verbal. Os sintagmas nominais – “mulher gaieira”, “cachaça”, “o satanás” – que constroem a capa do cordel já apontam para três efeitos de sentido que participam das representações feitas pelo sujeito-autor a respeito do homem e da mulher: a fidelidade masculina, o homem atrelado ao álcool, o discurso religioso como não dito constitutivo da ratificação da representação da mulher como adúltera.

No primeiro cordel analisado, “Cacete, cachaça e gaia”, vimos que a imagem do sujeito-homem nordestino foi atrelada ao álcool a partir dos efeitos de sentido que afetaram a palavra “cachaça” e sua representação não verbal – a garrafa de álcool segurada pelo homem. No cordel em análise, essa representação do sujeito-homem ligado ao álcool é mais uma vez construída pelo enunciado “cachaça”. Todavia, nesse momento, o sujeito homem não aparece explicitamente, ele é visto como efeito do silêncio constitutivo (ORLANDI, 2010) que diz respeito ao fato de uma palavra apagar outra para aparecer. Ao dizer “cachaça”, o sujeito-autor omite aquele ou aquela que bebe. Nesse percurso de reflexão, ao dizer “cachaça”, o sujeito-autor deixa de dizer “homem cachaceiro”, e reativa, via interdiscurso, a memória do álcool ligado ao homem. Memória essa que gera um efeito de sentido: para ser homem tem que beber; beber seria então a marca de masculinidade. A partir desse efeito de sentido, resultante da atualização da memória, pode-se ver, mais uma vez, o regime de verdade machista em que está fundamentado o dizer do sujeito-autor que atrela o álcool ao homem. Mais uma vez, a partir do vocábulo cachaça, o sujeito-autor constrói uma paráfrase discursiva que constitui uma representação negativa do sujeito-homem nordestino que vem sendo marcado nos cordéis em análise como alcoólatra.

Compreendendo que o sentido não se fecha, e que em todo dizer há um não dizer latente que participa da constituição do sentido, o enunciado “cachaça”, além de ser acompanhado do não dito *homem cachaceiro*, também atualiza, pelo silêncio constitutivo, a mulher que é silenciada pela presença do homem que, retomado como não dito, é inscrito na seguinte vontade de verdade: beber é coisa de homem. Como bordão machista, esse dizer é um discurso constituído por um regime de poder que realimenta a dicotomia hierarquizante (SILVA, 2013) – Homem x Mulher – e se faz presente em discursos machistas: lugar de mulher é na cozinha; mulher no volante perigo constante; beber é coisa para homem.

Se por um lado o sujeito-autor, enunciando de uma FD machista, coloca o álcool como sinônimo de poder e de superioridade do homem sobre a mulher, por outro lado, ele nega esse caráter “positivo” do álcool ao se identificar com outra FD: a do álcool como algo ruim. Esse outro sentido possível se evidencia na negação expressa em “nem o satanás aguenta”. Em síntese, vemos que o sujeito autor está interpelado por ideologias que materializam discursos negativos sobre os sujeitos homem e mulher nordestinos: homem, alcoólatra e machista; mulher, inferior ao homem, infiel.

Outro ponto a ser enfatizado na análise é o efeito de sentido gerado pela exposição do erro da mulher e pelo silêncio que oculta o erro do homem. O desvio moral da mulher – o adultério – está no intradiscurso – mulher gaieira; enquanto o do homem aparece velado no não dito: homem cachaceiro. Nessa conjuntura discursiva, a falha da mulher – traidora – fica em evidência; enquanto a do homem – alcoólatra – é camuflada, não se deixa entender em uma leitura imediata, como acontece com o desvio moral da mulher. Essa disposição irregular – o erro da mulher em evidência, o do homem ocultado – mostra que o sujeito-autor fala de uma FD onde o sujeito homem tem, mais uma vez, um privilégio em relação à mulher.

O privilégio do homem se concretiza no fato de sua imagem de alcoólatra ser silenciada, tendo em vista o efeito negativo dessa prática na sociedade; ao passo que a mulher é exposta diante dos olhos sociais. Vemos assim que a ideologia que transpassa o sujeito-autor traz consigo um saber que, afetado pelo poder, tenta cristalizar-se como verdadeiro há muito tempo: o homem é superior à mulher. É devido a essa vontade de verdade que, no cordel em análise, a mulher é depreciada em dois pontos – é adúltera e tem seu erro exposto à sociedade – e o homem só tem sua imagem manchada em um ponto: o alcoolismo, e isso sobre o efeito de um silêncio.

Refletindo sobre o trecho “nem o satanás aguenta”, que compõe o título do cordel, vemos que o sujeito-autor, como uma função aberta (FOUCAULT, 2007), inscreve-se em

uma FD religiosa ao enunciar “Satanás” – personagem histórico-religioso que foi banido do céu por se rebelar contra Deus. Na medida em que sofre essa ação interdiscursiva e traz, pelo fio da memória, o discurso da rebelião, da traição de Lúcifer, a enunciação do sujeito-autor atualiza sobre o sujeito-mulher o princípio, a origem do pecado no mundo. O que se vê a partir da posição discursiva de onde enuncia o sujeito-autor é a repetição de um discurso que se quer verdadeiro e que, dentro de um regime de repetibilidade (INDURSKY, 2011) não cessa de se atualizar nas práticas discursivas – a mulher é propensa à traição. Nessa ordem, a traição, que aparece em “mulher gaieira” é retomada pela memória da mulher no Éden que, enganada pelo satanás, trai o próprio Deus.

O recorte “**nem o satanás aguenta**” se refere tanto à mulher quanto ao homem. Essa dupla referência do trecho em análise fica evidente pela função sintática desempenhada por “mulher gaieira” e “cachaça”: ambas as expressões são objeto direto do verbo aguentar que, por sua vez, tem o sintagma nominal “satanás” como sujeito. Embora o espaço da formulação permita que se compreenda o efeito de “nem o satanás aguenta” sobre a mulher e sobre o homem, o silêncio constitutivo da língua que afeta a palavra “cachaça” e oculta o sujeito homem faz com que, praticamente, só a mulher – na evidência do intradiscorso – receba a negativa de insuportável até para o diabo. Nesse percurso discursivo feito pelo sujeito-autor, o adultério é associado à mulher em um nível muito elevado, ao ponto de ser mais forte que um ser espiritual – satanás. Nesse jogo discursivo, a mulher, que na organização sintática do título aparece primeiro que o homem, silenciado – **Mulher gaieira e cachaça** nem o satanás aguenta” – é representada como lugar do perigo, do erro, do desvio de conduta – o adultério. Assim, o sujeito-autor traz, na palavra “satanás”, um elemento caracterizador que amplia sobremaneira o efeito negativo da vontade de verdade que se repete na prática discursiva do cordel: a mulher como adúltera. Isso mostra em que nível está o desvio moral do adultério e, por sua vez, os efeitos desse desvio para aquele ou aquela que o comete. No caso em questão, é sobre a mulher que recai toda essa negatividade.

Saindo da temática do adultério, passaremos agora à análise de outra temática: a posição social dos sujeitos homem e mulher. Para tal, vamos usar as sequências discursivas (SD) verbais dos três cordéis que já tiveram suas capas analisadas nas linhas anteriores.

3.5 Do verso ao discurso: as representações do homem e da mulher nordestinos no discurso do cordel

O primeiro cordel que iremos analisar será o **Cacete, cachaça e gaia (C1)**. O enredo do cordel diz respeito a uma relação conturbada entre um homem e uma mulher não nomeados, e um comerciante, Zé da Venda, que entra na história como amante da esposa. O esposo é um típico machista e alcoólatra que não honra sua condição cultural de provedor, bate na esposa e, devido a isso, passa a ser traído pela sua companheira com o comerciante Zé, que fornece a feira do mês e visita a casa do bêbado nas noites em que ele está dormindo embriagado na praça. É a partir dessa contextualização que passaremos a analisar algumas sequências discursivas verbais (SDs) do cordel “**Cacete, cachaça e gaia**”. Para uma melhor organização e compreensão do trabalho com as (SDs), poremos ao lado de cada uma delas seu lugar de origem no texto, isto é, o trecho do cordel de onde elas foram extraídas.

Recorte I – página 1 (C1)

Ela é a rainha do lar (SD1)

A esposa resguardada

Tá pronta para amar

E também para ser amada

Se você não valoriza

Ela fica arrasada

Desse primeiro cordel, analisemos o primeiro verso **Ela é a rainha do lar**. Ao dizer **ela é a rainha do lar (SD1)** o sujeito enuncia de uma formação discursiva (FD) cuja matriz do sentido se estabelece pelo resgate de uma memória medieval com suas devidas vontades de verdade sobre o homem e sobre a mulher. Inscrita nessa ordem, a rainha – a mulher – é então vista como aquela que tem um trono, um reino para governar. Isso nos leva a pensar que a imagem da mulher é, então, atrelada ao domínio de algo. Porém, o sentido evidente do governo da mulher resvala no equívoco da língua que faz emergir um não dito significativo: a rainha é submissa a um rei que é, na história medieval, tido como seu senhor. Desta feita, a mulher tem uma autonomia relativa sobre sua casa que é, de fato, regida pelo rei. O discurso medieval que transpassa o enunciado “rainha do lar” traz, pelo fio da memória, a imagem da mulher doméstica que resume seu pensar e seu agir às atividades do lar.

No espaço da formulação, “**lar**” aponta para lugar de morada, casa, espaço de convívio familiar. Todavia, dada a natureza discursiva de nossa leitura, temos que observar que o termo “lar” é produzido por um sujeito discursivo que enuncia de uma matriz de sentido cujos discursos ratificam uma visão de mundo machista, onde a mulher e o homem têm papéis bem definidos, dicotômicos e imutáveis: o homem como mantenedor da casa, a mulher responsável pela manutenção da casa. Fica evidente o efeito binário sobre as identidades do homem e da mulher (SILVA, 2013), isto é, uma relação dicotômica que concede privilégios à identidade culturalmente definida (Ele), e exclui seu oposto (ela) – a não identidade, a diferença.

De acordo com Silva (2013, p. 83):

as oposições binárias não expressam uma simples divisão do mundo em duas classes simétricas: em uma oposição binária, um dos termos é sempre privilegiado, recebendo uma valor positivo, enquanto o outro recebe uma carga negativa. “Nós” e “eles”, por exemplo, constitui uma típica oposição binária: não é preciso dizer qual termo é, aqui, privilegiado. As relações de identidade e diferença ordenam-se, todas, em torno de oposições binárias: masculino/feminino, branco/negro (SILVA, 2013, p. 83).

São vontades de verdade como essas que vão se cristalizando no imaginário social, no espaço da paráfrase, pelo regime da repetibilidade (INDURSKY, 2011) e dão base para dizeres populares machistas e preconceituosos como “lugar de mulher é na cozinha!”, “o esporte de mulher é pilotar fogão!”.

Como um texto plenamente coeso, o dizer do sujeito autor é atravessado por uma série de paráfrases discursivas que vão alimentando a construção da representação de uma mulher totalmente dedicada ao espaço doméstico, o que inclui também seu perfil: o perfil da mulher do lar. Essa questão pode ser vista em **esposa resguardada(SD2)** que é a continuação do verso “**ela é a rainha do lar (SD1)**”. Nesse momento da narrativa, o sujeito-autor continua a adjetivar o sujeito-mulher que tem como um de seus atributos o resguardo, o poupar-se, a reclusão para o cuidado do lar.

Recorte I – página 1 (C1)

Ela é a rainha do lar(SD1)

A esposa resguardada(SD2)

Tá pronta para amar

E também para ser amada

Se você não valoriza

Ela fica arrasada

Pensar na esposa resguardada a partir de uma FD machista é pensar na mulher que precisa seguir – como em qualquer relação social – um código moral (FOUCAULT, 2004) que lhe diz qual deve ser seu comportamento na posição de esposa. Inscrita nessa posição, a mulher vive em função de sua casa, em cuidar do marido; em síntese, seu universo gira em torno da casa e de tudo que a envolve. Nessa escala, o sujeito-mulher ainda é marcado com o traço da submissão ao marido – ele dá à última e “verdadeira” palavra, - da dependência dele – ele é o provedor das necessidades primárias – da sujeição à sua autoridade como líder socialmente constituído.

Da FD patriarcal de onde enuncia o sujeito-autor, o resguardar da mulher toma um tom de anulação de sua voz, é-lhe vedado o espaço de liderança, uma vez que assumir esse papel implica quebrar a ordem do discurso estabelecida pelo regime de verdade que rege uma sociedade machista. O regime de verdade que embasa a sujeição da mulher está assujeitado, por sua vez, a uma política de governamentalidade (FOUCAULT, 1999) que regulamenta o modo de proceder, o pensar, o modo de ser mulher – sujeito frágil, de fino trato, dedicado aos afazeres do lar, submisso ao marido. Entenda-se por governo “uma forma de atividade dirigida a produzir sujeitos, a moldar, a guiar ou afetar a conduta das pessoas de maneira que elas se tornem pessoas de um certo tipo” (MARSHALL, 1994, p. 28). Desta forma, as SDS **ela é a rainha do lar (SD1)** e **a esposa resguardada (SD2)**, como recortes de uma prática discursiva, atualizam uma concepção, um modo de pensar medieval sobre os sujeitos homem e mulher. Nessa atualização, os discursos são governados por um regime de verdade que conduz à reedição das representações sociais do homem e da mulher no espaço da dicotomia – Ele x ela; Dominador x dominado; Senhor x servo. Se, na idade média, essa relação era tida como uma prática cultural naturalizada, onde as leis morais eram determinadas pela instituição religiosa “inquestionável”, hoje, ela recebe o título de machismo, e é tida como uma prática cultural determinada por um regime de poder que arbitrariamente impõe os papéis sociais de homens e mulheres.

O discurso medieval, atualizado pelo regime de repetibilidade em **rainha do lar (SD 1)**, mais uma vez se faz presente no dizer do sujeito autor. Dessa vez, o interdiscurso que interpela o sujeito autor atualiza em seu discurso o matrimônio como fim último da felicidade e satisfação feminina. Vejamos:

Recorte II – página 1 (C1)

Essas mulheres só sonham	}	(SD3)
com o príncipe encantado		
não precisa ter dinheiro		
só basta ser dedicado		
na saúde e na doença		
Mas que fique do seu lado		

No matrimônio, o amor, dentro de uma concepção medieval e fictícia dos contos de fada, é o sustentáculo. Ao dizer **não precisa ter dinheiro; só basta ser dedicado na saúde e na doença(SD3)**, o sujeito-autor, afetado pelo equívoco da língua que age sobre ele indiscriminadamente, traz no seu dito o não dito – o amor é suficiente. Observando a formulação **não precisa ter dinheiro (SD3)**, constatamos que o sentido, de fato, não se fecha no dito, mas amplia-se pela ação do não dito constitutivo. Pelo não dito “o amor é suficiente”, o sujeito autor supervaloriza o amor, chegando ao ponto de relativizar a vontade de verdade do homem como mantenedor.

A análise em andamento mostra a constituição de uma representação do sujeito-mulher dos contos de fada que deixa tudo – família, riquezas – para viver um grande amor. Essa representação da mulher vem acrescida do discurso religioso do matrimônio que também atravessa o sujeito autor no espaço da formulação – **na saúde e na doença(SD3)**. Esse discurso, juntamente com o fio do discurso **essas mulheres só sonham com um príncipe encantado(SD3)** parafraseiam a imagem que vem sendo feita da mulher pelo sujeito-autor: a mulher que só se realiza se casar.

Nesse ponto em que falamos do casamento, trazemos para a continuação da análise o oposto de um casamento tradicional monogâmico: a poligamia. Para abordar a questão, pensando na temática da posição social dos sujeitos homem e mulher, tomaremos o cordel 3 **Mulher gaieira e cachaça nem o Satanás aguenta**. O enredo do cordel relata a saga de traições por que passa o alagoano Jeremias. Nascido em Maceió, Jeremias é mais um homem comum; casado com Antonha. O tempo passa e Jeremias sofre sua primeira traição. Antonha o trai com o vizinho. Jeremias então sai de Maceió e vai para a cidade de Ponta Grossa. Lá, conhece Conceição que, segundo ele, tinha um bom coração, mas o trai com um tal de Abdias. É a segunda traição sofrida por Jeremias. De Ponta Grossa, o traído vai para Ponta

Finá. Nessa cidade, conhece seu Antônio, um pescador que tem quatro filhas solteiras. Jeremias se aproxima do pescador e, entre um gole e outro de cachaça, consegue se amigar com as quatro moças – Margarete, Iracema, Antonieta e Jovelina. Vivendo uma vida de rei – como se pode ver no discurso do próprio Jeremias, na página 12 cordel, “**eu e aquele rebanho**” “**nunca vi vida tão rica**” –, Jeremias não se deu conta das oito traições que sofreria: Margarete fugiu com um motorista, Iracema e Joselma foram levadas por ricos fazendeiros e Antonieta se engraçou de homem de bigode grosso. Desgostoso da vida, Jeremias vai para Pontal do Peba onde conhece a feia mulher de cabaré Raimunda. Por considerá-la muito feia, ele não acreditava que alguém mais, além dele, se interessaria por ela. Para seu engano, não apenas um, mas quatro homens Jeremias encontrou com Raimunda na cama quando chegava da rua. Já tendo sofrido muitas traições, mas sem perder a esperança, Jeremias vai para Pontal do Coruripe onde reencontra sua prima Josefina que lhe promete amor eterno, mas o trai com “o primeiro par de calças” que lhe aparece.

Situados quanto ao enredo do cordel, passemos à análise de algumas de suas sequências discursivas. Começaremos com “**me amiguei com as quatro (SD4)**” e “**vai virar um cabaré (SD 5)**”, versos retirados da estrofe abaixo:

Recorte III – página 12 (C3)

A terceira Julieta

E a 4ª Jovelina

Todas elas eram lindas

Me amiguei com as quatro (SD4)

Morando tudo no quarto

Já fui virando o boné

E seja lá o que Deus quiser

Eu tou só nessa parada

Com 4 mulher safada

Vai virar um cabaré (SD5)

Para compreendermos os efeitos de sentido possíveis em **me amiguei com as quatro (SD4)**, precisamos considerar a discursividade que afeta esse dizer, compreendendo por discursividade “justamente a inscrição dos efeitos da língua na história” (ORLANDI, p. 2012, p. 20). Com base nisso, **me amiguei com as quatro (SD4)**, expressão popular que equivale a ir morar com alguém em uma união estável, é afetado pela ordem da história – a possibilidade

do sentido outro – que traz, pelo interdiscurso, a memória da sociedade patriarcal do velho testamento bíblico onde um único homem, acobertado por um regime de verdade, era socialmente autorizado a ter mais de uma mulher. Como fato histórico, tem-se o personagem bíblico Jacó que teve doze filhos resultantes de sua união com quatro mulheres.

Segundo estudos de Millet (1970) e Scott (1995), o patriarcado é um regime de organização social que se baseia em dois princípios: 1) subordinação das mulheres aos homens – hierarquicamente “superiores” a elas; e, 2) a submissão dos jovens aos mais velhos. Fundamentado nessa ordem discursiva, o patriarcado atribuiu um maior valor às atividades masculinas em detrimento das femininas; legalizou, via práticas discursivas, o controle da sexualidade, dos corpos e da autonomia femininas; e constituiu papéis sociais nos quais o masculino tem vantagens e prerrogativas. Refletindo sobre o lugar da mulher na cultura patriarcal, Pereira (1985, p. 21) formula seu conceito de *‘filhas do patriarcado’*, explicando-o pelo fato de as mulheres terem valorizado “(...) virtudes que frequentemente se definem por sua relação com o masculino: a mãe e esposa fecunda e bondosa; a filha agradável, dócil e delicada; a companheira diligente, discretamente encorajada ou brilhante”. É nessa ordem social que se estabelece o machismo que é definido por Ferreira (2010, p. 478) como “atitude ou comportamento de quem crê que o homem é socialmente superior à mulher”.

Sendo assim, **me amiguei com as quatro (SD4)**, na medida em que atualiza o discurso patriarcal, e com ele, o discurso machista da “superioridade masculina”, também constitui uma representação do sujeito-homem pautada na vontade de verdade da sua virilidade. De acordo com Ferreira (2010, p. 785) viril é “relativo ou próprio de homem”.

Se considerarmos que toda vontade de verdade resulta da reprodução dos saberes nas mais diversas práticas discursivas, tomaremos a citação de Ferreira (2010) como uma prática discursiva que reproduz algumas vontades. Essa virilidade que aparece como efeito de sentido faz lembrar o período escravocrata no Brasil quando havia a separação dos homens negros para a lavoura e para a reprodução. Estes, assim como o personagem Jeremias do cordel em análise, tinha várias mulheres a sua disposição

Nesse percurso discursivo, na medida em que se constitui uma representação do homem viril, também, por outro lado, há a construção da representação da mulher como objeto sexual do homem. Essa marca sobre a identidade feminina se dá a partir do segmento **vai virar um cabaré (SD5)**. Ao trazer em sua enunciação o vocábulo cabaré, o sujeito-autor faz ecoar sobre a identidade feminina a memória da mulher que vende seu corpo em uma casa de prostituição – o cabaré.

Se então pensarmos nesse sujeito-mulher-prostituta, concluiremos que o discurso do sujeito-autor colabora para a estigmatização da mulher que, sobre o efeito de sentido de prostituta, leva sobre sua imagem as negatividades desse lugar social: marginalização, desrespeito, violência. O efeito de sentido presente em **vai virar um cabaré (SD5)** não deprecia só o sujeito-mulher, mas também o sujeito-homem que é representado como explorador que toma a mulher como objeto sexual.

Ainda refletindo sobre as posições sociais dos sujeitos homem e mulher, no discurso do cordel **Mulher gaieira e cachaça nem o satanás aguenta**, passaremos à análise das sequências discursivas **eu e aquele rebanho (SD6)** e **nunca vi vida tão rica(SD7)**, ambas pertencentes à estrofe abaixo:

Recorte IV – página 12 (C3)

8 meses numa boa
 Seu Antônio na pesqueira
 Lá no quarto tinha esteira
 Pra gente se acomodar
 Era uma parapapá
 Um agarra encolhe e estica
 Depois ia pra bica
 Buscar água e tomar banho
Eu e aquele rebanho
Nunca vi vida tão rica

Em **eu e aquele rebanho(SD6)**, o efeito da discursividade da língua recai sobre o vocábulos **eu** e **rebanho**. Ter um rebanho implica dizer que alguém é dono de algo. Nessa ordem, e compreendendo que o pronome **eu**, da (SD 6), faz referência ao homem que, na história narrada no cordel, “amiga-se” com quatro mulheres – o rebanho – constatamos que o sujeito-autor enuncia de um FD onde a mulher é tomada como uma propriedade. A partir desse efeito de sentido da mulher como propriedade do homem, é reativada, na voz do sujeito-autor, a paráfrase discursiva - a regularidade, a repetibilidade (INDURSKY, 2011) do discurso machista que materializa as mais diversas sanções e punições às mulheres que, sendo uma propriedade do homem, não têm voz, direitos, autonomia.

O efeito de sentido do homem como proprietário da mulher é reforçado pelo discurso econômico que transpassa o sujeito-autor a partir do **nunca vi vida tão rica(SD7)**. Sobre a

“transparência” que atinge esse trecho, que aponta primariamente para o sentido “evidente” do homem com várias mulheres (rebanho), o equívoco da história - a possibilidade do sentido outro - permite-nos ver que **vida tão rica**(SD7) é afetado pelo interdiscurso que traz pelo fio da memória a vontade de verdade do homem como mantenedor, detentor das finanças, dono de algo; e a mulher, por sua vez, como dependente do homem.

Essas representações do homem e da mulher são, assim, efeitos da ação do poder, que, via discurso, vai alimentando os regimes de verdade, definidos por Foucault (2008, p.12), como “os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos.”. Enfim, as representações do homem mantenedor e da mulher dependente são construções discursivas, não naturais, uma vez que, segundo Veyne (2014, p. 23), “Foucault pensa que não existem verdades gerais, trans-históricas, pois os fatos humanos, os atos ou as palavras, não provêm de uma natureza, de uma razão que seria sua origem”. Ao contrário disso, “a verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder” (FOUCAULT, 2008, p.12).

Ainda abordando a temática das posições sociais do homem e da mulher, vamos retomar o cordel **Cacete, cachaça e gaia (C1)** e incluir nas análises o cordel **O homem que nasceu para ser corno e as mulheres gaieiras**, (C2). Do cordel 1, as SDs a serem analisadas serão **na mulher meteu a mão (SD 8)** e, **a mulher gritando diz: - hoje você dorme no chão (SD9)**. Ambas as sequências discursivas estão na página cinco do cordel “**Cacete, cachaça e gaia (C1)**”, como pode ser visto na estrofe abaixo:

Recorte V – página V (C1)

Quando chega em casa

Começa a discussão

Doido e embriagado

Na mulher meteu a mão(SD8)

A mulher gritando diz: }

Você hoje dorme no chão }

(SD 9)

Do cordel “**O homem que nasceu para ser chifrudo e as mulheres gaieiras**”, as SDs serão: “Nicolau não trabalha” (SD 10) e “Dadá ganhava mais” (SD11).

Recorte VI – página V (C2)

Nicolau não trabalhava (SD10)

era cheio de preguiça
 possuía três mulheres
 dessas que o diabo atiça
 e todo homem que olhava
 pra elas tinha cobiça

A Dadá ganhava mais (SD11)

Por ser mais reboculosa
 Usando roupas compostas
 Era muito caprixhosa
 Tinha um riso atraente
 E gesto de dengosa

Uma vez que, anteriormente, já apresentamos o enredo da história do cordel “**Cacete, cachaça e gaia**”, passaremos a conhecer o enredo do cordel “**O homem que nasceu para ser chifrudo e as mulheres gaieiras**”, tendo em vista, também, que é com as SDs desse cordel que começaremos a análise. O cordel “**O homem que nasceu para ser chifrudo e as mulheres gaieiras**” traz a história de Nicolau e suas três mulheres – Dadá, Dedé e Dodó. Nicolau era um argentino que depois de se casar na Argentina e na África, veio para o Brasil e fincou morada na cidade de Petrolina-PE. Lá, ele passou a morar com três mulheres: Dadá, uma morena cor de canela que vendia caranguejos; Dedé, mulher loira, de cabelo cacheado e riso solto que vendia muçu – um tipo de peixe; e Dodó, mulher alva, alegre e comunicativa. Essas três mulheres trabalhavam para sustentar Nicolau que não trabalhava. Vivia do que as mulheres conseguiam vender. Enquanto Nicolau ficava em casa, as mulheres saíam para trabalhar e aproveitavam para dar ao homem da casa o título de “touro” – homem traído –, como se pode ver nos versos da página 6 do cordel “**E assim Nicolau**” “**já tinha a cara de touro**”. Nicolau, que buscou viver a afirmativa machista de que homem que é homem tem mais de uma mulher, findou solitário porque, embora morasse com as três mulheres, nenhuma delas lhe queria mais, e todas diziam “**você não passa de um velho feio e chifrudo**” – página 8 do cordel. Conhecido o contexto do cordel, passemos à análise das sequências discursivas.

Nas SDs **Nicolau não trabalhava (SD10)** e **Dadá ganhava mais (SD11)**, o sujeito autor mostra uma mudança na ordem familiar tradicional: o sujeito mulher como mantenedor da casa, considerando que o homem não trabalhava. Além disso, as SDS (10 e 11), na medida em que resgatam a memória da organização tradicional da família, também são afetadas pelo efeito de outro discurso: o do homem gigolô. Segundo o dicionário Aurélio, gigolô é o “homem que vive à custa da mulher” (FERREIRA, p. 379). Na narrativa do cordel em análise, o personagem Nicolau fica sempre em casa enquanto as mulheres vão trabalhar. Ao chegarem em casa, elas têm que lhe entregar todo o dinheiro.

Na cultura nordestina, uma cultura de matriz patriarcal, onde a identidade masculina é normatizada (SILVA, 2013) como representação da liderança, do domínio, da provisão, a posição do homem como dependente da mulher não é bem vista. Como mostra o enredo da história, a indisposição de Nicolau para o trabalho não era uma questão de saúde ou incapacidade, mas de inversão de papéis sociais culturalmente estabelecidos pelo regime patriarcal, isto é, o homem como provedor e a mulher como provida, cuidada. Essa marca do patriarcalismo na cultura nordestina pode ser ratificada na xilogravura **Mudança de Sertanejo, de J. Borges**, que mostra o homem conduzindo a família.

Figura 9: Xilogravura



Tendo em vista que toda sociedade possui seus próprios regimes de verdade, há muitas culturas, dentre elas, a nordestina, que não veem como moralmente certo – aceitável – essa condição do homem ser sustentado pela mulher. Esta, com base nessa cultura patriarcal que dá ao homem o dever da manutenção do lar, não pode ser a provedora. Todavia, a negação dessa vontade de verdade pode ser vista em **Dadá ganhava mais (SD11)**. A partir desse

trecho podemos perceber a mudança na ordem do discurso no que diz respeito à posição social da mulher: provedora.

Na ordem do discurso machista presente no cordel analisado, constatamos que essa posição social da mulher de mantenedora inferioriza o homem. Essa inferiorização é resultante das vontades de verdade que fundamentam a cultura patriarcal, onde o sujeito-homem é socialmente cobrado a assumir esse lugar de provisão. O regime de poder que constitui o discurso patriarcal toma a provisão, por parte do homem, como um elemento ratificador da masculinidade, o que é negado no discurso do cordel. Esse regime de poder que ratifica o lugar do homem como mantenedor, alimenta também o discurso da violência gratuita do homem sobre a mulher, conforme exemplificado na **SD 8: na mulher meteu a mão**, que faz parte de um momento da narrativa, do cordel “**Cacete, chaça e gaia**”, em que o marido chega embriagado e bate na esposa. Retomemos o trecho na íntegra.

Recorte V – página V (C1)

Quando chega em casa

Começa a discussão

Doido e embriagado

Na mulher meteu a mão(SD8)

A mulher gritando diz:

Você hoje dorme no chão

} (SD 9)

Ao dizer **na mulher meteu a mão (SD8)**, **a mulher gritando diz: - hoje você dorme no chão (SD 9)**, o sujeito autor agrava a representação do sujeito-homem que não é só o gigolô, no sentido de depender da mulher, mas o cafetão, aquele que não depende da mulher, mas a explora como mercadoria que precisa lhe render lucros. A estrutura **na mulher meteu a mão (SD8)** traz, pelo fio do interdiscurso, a memória do cafetão que vê a mulher como sua propriedade. Esse efeito de sentido – da mulher como propriedade do homem - que foi visto a partir da análise da verso **eu e aquele rebanho(SD6)**, no cordel “**Mulher gaieira e cachaça nem o satanás aguenta**”, volta a se enunciar a partir do efeito de sentido do homem como cafetão. Esse retorno evidencia a paráfrase discursiva do discurso machista que ininterruptamente se reafirma no discurso do cordel. Nessa linha de raciocínio, o sujeito-autor, ao representar o homem como cafetão, mais uma vez enuncia de um lugar ideológico

que toma a mulher como um objeto sexual, como uma mercadoria que precisa dar retorno financeiro.

Outro efeito de sentido que se pode observar em **na mulher meteu a mão (SD 8)** e em **a mulher gritando diz: - hoje você dorme no chão (SD9)** é o discurso da força do homem e da “fragilidade da mulher” que é agredida fisicamente mas, no exercício de seu poder, também agride o homem verbalmente **a mulher gritando diz: – hoje você dorme no chão(SD9)**.

Pelas sequências discursivas agora analisadas, vemos que o sujeito-autor constrói uma representação perversa dos sujeitos homem e mulher nordestinos. O discurso machista que impera na enunciação do sujeito-autor realimenta a ideia do homem que não aceita de maneira alguma outra posição que não a de dominador, proprietário da mulher. Mais ainda, o sujeito homem é marcado com traços de exploração, violência e desrespeito em relação à mulher que, além de violentada, é posta no lugar de fragilidade, de objeto sexual, de propriedade do homem.

Como vimos, a leitura discursiva dos cordéis **Cacete, cachaça e gaia (C1)** e **O homem que nasceu para ser corno e as mulheres gaieiras (C2)** deixou em evidência uma vontade de verdade que insiste em se repetir no imaginário social: a relação entre homem e mulher deve ser pautada na dicotomia hierarquizante (SILVA, 2013) força x fraqueza; proprietário x propriedade; mulher como objeto sexual x o homem como usuário desse objeto. O percurso discursivo construído pelos sujeitos-autores dos cordéis só ratificou uma concepção estruturalista de constituição de identidade. Estruturalista na medida em que as identidades do homem e da mulher são representadas a partir de um efeito binário que beneficia o homem e deprecia a mulher. Retomando o pensamento de Silva (2013, p. 83), as identidades do homem e da mulher são discursivizadas dentro de oposições binárias, oposições essas que:

não expressam uma simples divisão do mundo em duas classes simétricas: em uma oposição binária, um dos termos é sempre privilegiado, recebendo um valor positivo, enquanto o outro recebe uma carga negativa. As relações de identidade e diferença ordenam-se, todas, em torno de oposições binárias: masculino/feminino; branco/negro; heterossexual; homossexual (SILVA, 2013, p. 83).

Entre as oposições binárias vistas no discurso dos cordéis em análise está a que diz respeito à mulher como objeto sexual e o homem como usuário desse objeto. Tendo em vista que fizemos uma breve abordagem sobre essa dicotomia no cordel **Mulher gaieira e cachaça nem o satanás aguenta (C3)**, vamos retomá-la, com fins de aprofundamento da análise, a

partir do cordel **Os mistérios, o poder e o valor que a bunda tem** (C4) do paraibano José Costa Leite.

Figura 10: Xilogravura



Como materialidade cultural significativa, a xilogravura que apresenta o cordel em análise é resultado de um gesto de leitura do sujeito-autor. Nessa ordem, a arte xilográfica é um objeto simbólico. Para Bakhtin (2009, p. 31) “toda imagem artístico-simbólica (...) já é um produto ideológico que passa a refletir e a refratar, numa certa média, uma outra realidade”. É vendo a xilogravura desta forma que buscaremos compreender como nela se constituem, pelos discursos que a atravessam, as representações dos sujeitos homem e mulher.

Uma vez que a língua não é transparente, e o sujeito-autor não tem acesso à completude e ao controle do seu dizer, o título **os mistérios, o poder e o valor que a bunda tem**(SD12) é afetado por não ditos que fazem deslizar o sentido do que é dito. Ao colocar as nádegas femininas como elemento central de uma narrativa – um elemento que aparece em destaque tanto no tamanho da letra do grafema “bunda” quanto no contorno do desenho do corpo que chega a ser desproporcional – o dizer do sujeito-autor é afetado pelos não ditos – o fundamental da mulher é o seu corpo; não sua inteligência, sua completude de ser – que constroem uma representação pejorativa e reducionista do sujeito-mulher. Esses não ditos, resultantes do equívoco da história – a possibilidade do sentido ser outro – apresentam-se como ausência presente no dizer do sujeito autor e resumem a mulher ao seu corpo, em detrimento de sua constituição moral, intelectual.

Se considerarmos que “uma palavra apaga outras” (ORLANDI, 2010, p. 83), veremos que ao abordar somente a mulher na temática central de sua narrativa, o sujeito-autor apaga o homem. Esse apagamento do homem denuncia que o discurso a ser construído sobre a bunda

não recai no aspecto anatômico – pois se assim o fosse caberia também à nádega masculina pela presença de um homem na xilogravura – mas sobre o aspecto da sexualidade, do desejo sexual pelo corpo feminino, da construção de uma representação da mulher muito fortemente atrelada ao seu corpo. Assim, o efeito silencioso da língua evidencia, no discurso do sujeito-autor, a paráfrase discursiva da depreciação da mulher – da mulher, só o corpo – que é apresentada pelo sujeito-autor no título, e ratificada no âmbito da linguagem não-verbal. Este é um discurso sexista.

Se considerarmos que todo discurso resulta de determinadas condições de produção, e que a cristalização dos saberes advém de práticas discursivas regidas por relações de poder, chegaremos à conclusão de que a representação que o sujeito-autor do cordel constrói da mulher, seja ela nordestina ou não, é efeito de sua inscrição em uma formação cultural que produz e pratica o discurso da mulher-objeto-sexual. É essa representação que vemos aqui, no cordel em análise, e em outras materialidades significantes como as propagandas de cerveja.

Como vimos na xilogravura do cordel **Os mistérios, o poder e o valor que a bunda tem (C4)**, o percurso discursivo feito pelo sujeito-autor constrói uma representação da mulher pela exploração do seu corpo. Esse mesmo efeito de sentido, da ênfase no corpo feminino, é parafraseado e ressignificado na linguagem verbal do cordel em análise, como veremos a seguir.

O cordel **Os mistérios, o poder e o valor que a bunda tem**, diferentemente dos outros cordéis já analisados, não é a narrativa de uma história de traição, mas uma abordagem sobre o corpo da mulher, em específico, sobre suas nádegas. Nesse aspecto, o cordel parece se destoar dos outros na medida em que não trata de chifre, de traição. Todavia, bem ao contrário, ele é um título que se adequa à proposta de nossa investigação, porque o discurso que ele enuncia constrói, assim como os outros cordéis, uma dada representação dos sujeitos homem e mulher; e como veremos, é uma representação depreciativa das identidades masculina e feminina.

Buscando um tom cômico, o cordel **Os mistérios, o poder e o valor que a bunda tem** fala da bunda da mulher sobre vários aspectos. O sujeito-autor descreve os tipos de bunda – mixuruca (bunda pequena), combuca e V8 (bunda grande), buliçosa – faz associações da bunda com objetos (jerimum, avião), coloca as nádegas femininas como objeto de desejo, de provação e de rejuvenescimento do homem. O cordel também deixa em evidência o tom machista em vários versos, como o da pontuação da mulher a partir do tamanho das nádegas “**a mulher da bunda grande / eu dou nota 10 pra ela**” (C 4, p. 6).

Uma vez conhecido o contexto do cordel **Os mistérios, o poder e o valor que a bunda tem**, passaremos à análise de algumas SDs verbais, extraídas dessa materialidade significativa. As primeiras SDs a serem analisadas serão “**a mulher da bunda grande parece um avião(SD 13)**” e, “**é bonita e cobiçada(SD 14)**”, presentes na estrofe abaixo

Recorte VI – página II (C4)

A mulher da bunda grande
 Se parece um avião
 É bonita e cobiçada
 Em qualquer repartição
 Se ela faz um remexido
 Deixa o homem embevecido
 E faz aumentar o tesão

Se considerarmos que sob a “evidência” da língua há “um real constitutivamente estranho à univocidade lógica, e um saber que não se transmite, não se aprende, não se ensina, e que, no entanto, existe produzindo efeitos.” (PÊCHEUX, 2008, p. 43), veremos que sob a base da literalidade do verso **A mulher da bunda grande e parece um avião(SD 13)**, há uma gama de não-ditos significativos que fazem deslizar o sentido imediato do texto e representam a mulher como objeto-sexual, além de fazer recair sobre ela a vontade de verdade da beleza estética: o culto ao corpo.

As SDs “**A mulher da bunda grande se parece um avião (SD13)** e **é bonita e cobiçada(SD14)**” têm seus sentidos constituídos pela ação de não-ditos. Assim, ao dizer **A mulher da bunda grande se parece um avião(SD13)**, o sujeito-autor diz “a mulher é um objeto, não um ser”. Nesse processo discursivo, há a (re)significação da mulher que passa a ser vista como objeto. Segundo Heldman (2012), o conceito de objetificação surgiu na década de 70. Para a autora, a objetificação diz respeito à análise que se faz de alguém tomando como referência o seu corpo, sem considerar seus atributos morais ou emocionais. No caso da mulher, essa objetificação vem diretamente atrelada à sexualidade, isto é, à exploração do corpo feminino como objeto para satisfação masculina. Em seu estudo sobre a objetificação da mulher na mídia, publicado no site: <http://thesocietypages.org/socimages/2012/07/02/sexual-objectification-part-1-what-is->

it/, Heldman (2012), analisando algumas propagandas, mostra a objetificação acontecendo de várias formas, como se pode ver nas imagens abaixo, retiradas do site supracitado:

Figura 11: Propaganda

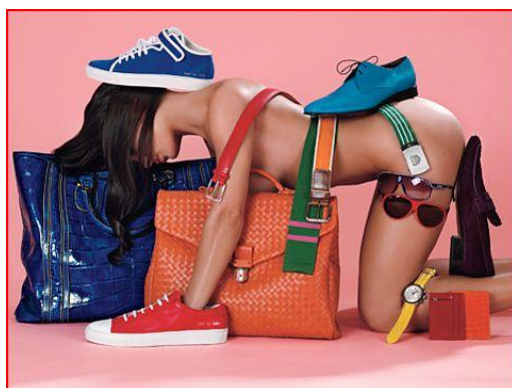


Figura 12: Propaganda



Fonte: Disponível em: <http://www.thesocietypages.org/socimages/2012/07/02/sexual-objectification-part-1-what-is-it/> (acesso em 11-05-2015).

Na figura 11, a objetificação ocorre pelo uso do corpo da mulher como suporte para utensílios majoritariamente masculinos. Olhando discursivamente, a posição da mulher atualiza a memória discursiva do cavalo ou da besta que é celada e domada pelo homem. O sapato sobre a cabeça da mulher produz o efeito de sentido do domínio do homem, um domínio que abrange o corpo da mulher e o seu pensamento que é subjugado ao querer do homem. Na imagem 12, as mulheres são representadas como objetos à venda em uma vitrine. Notamos a paráfrase – o retorno – do discurso machista que na imagem coloca o homem como aquele que pode comprar, que será o proprietário do objeto à venda.

Vemos, mais uma vez – como a análise que fizemos do verso **eu e aquele rebanho** (SD6), do cordel 3 – **Mulher gaieira e cachaça nem o satanás aguenta** – a vontade de verdade do homem como proprietário da mulher. Essa objetificação vista nas campanhas americanas também podem ser vistas na publicidade nacional. Uma vez que nossa análise está voltada para “**A mulher da bunda grande e parece um avião** (SD 14), a propaganda, 2006/2007, da cerveja Skol é pertinente:

Figura 13: Propaganda



Fonte: Disponível em: <http://www.rafaelfelipesantos.com.br/o-conar-e-auto-regulamentacao-brasileira/> (Acesso em: 11-05-2015).

A propaganda vem dividida em dois momentos. Do lado esquerdo, que vem com o texto verbal “se o cara que inventou a canga bebesse Skol, ela não seria assim” a mulher aparece com as nádegas cobertas pela “canga”. Do lado direito, que contém a continuação do texto verbal iniciado no lado esquerdo “seria assim”, a canga é recortada de maneira a deixar expostas as nádegas da mulher. Nesse caso, a objetificação se dá pelo recorte do corpo da mulher.

O discurso sexista, que observamos em **A mulher da bunda grande se parece um avião** (SD 13) e nas propagandas acima, é ratificado no fio do discurso do sujeito-autor a partir dos versos **deixa o homem embevecido**(SD15) e **faz aumentar o tesão**(SD16)”, presentes na página 2 do cordel 4. Esses versos do cordel dizem respeito ao aumento da libido masculina diante de sua atração pelo corpo feminino. A partir dessa ênfase no corpo feminino, e, como vimos, da associação desse corpo a um objeto – o avião em **A mulher da bunda grandes e parece um avião** (SD13) – constitui-se uma representação da mulher-objeto.

Essa representação deixa em evidência o discurso sexista, mas também atualiza a vontade de verdade do culto ao corpo, da busca pela estética “perfeita”. De acordo com Gregolin (2007, 104), “A verdade (...) é uma configuração histórica: não há uma verdade, mas vontades de verdade que se transformam de acordo com as contingências históricas”. Essa concepção da autora se baseia em Foucault (1996, p.14), para quem as vontades de verdade “estão em perpétuo deslocamento; que são sustentadas por todo um sistema de instituições que as impõem e reconduzem; enfim, que não se exercem sem pressão, nem sem ao menos uma parte de violência”. Dentro desse campo da historicidade e da pressão sobre os demais

discursos, a vontade de verdade, determinada pelo poder, entra na ordem do natural, do dado e constitui “verdades” que são assumidas pelos sujeitos.

É pensando por esse caminho que vemos em **A mulher da bunda grande; é bonita e cobiçada (SD14)**, presente no trecho VI, o discurso da beleza estética que, como vontade de verdade, transpassa o discurso do sujeito-autor e atualiza o discurso do culto ao corpo.

Recorte VI – página II (C4)

A mulher da bunda grande

Se parece um avião

É bonita e cobiçada

Em qualquer repartição

Se ela faz um remexido

Deixa o homem embevecido

E faz aumentar o têsão

Ao dizer **A mulher da bunda grande é bonita e cobiçada (SD14)**, o sujeito-autor diz, pelo não dito, **a mulher da bunda pequena é feia e não é desejada**. Essa outra possibilidade de formulação evidencia que o sujeito fala de um lugar ideológico onde o corpo determina um juízo de valor sobre a mulher. Mais que isso, a formulação outra traz, por meio do interdiscurso, a memória do culto ao corpo, o discurso da beleza estética que é mantido por diversas práticas discursivas e não discursivas na malha social.

Nessa ordem do discurso, ser bela implica adequar-se ao padrão de beleza que se fundamenta na vontade de verdade emergente: corpos “sarados” – malhados – são sinônimos de beleza. Entre as práticas discursivas que reproduzem o discurso do culto ao corpo estão as revistas destinadas a dar dicas de como se alcançar o corpo “perfeito”. A revista “Boa Forma”, edição de março de 2015, é um exemplo desses mecanismos de poder que sancionam uma dada vontade de verdade sobre o corpo. Vejamos uma capa dessa revista para exemplificar o que dissemos:

Figura 14: Capa de revista



Fonte: Disponível em: <http://www.f5.folha.uol.com.br/celebridades/2015/03/1603034-sabrina-sato-diz-que-agenda-atribulada-ajuda-a-manter-boa-forma.shtml>. Acesso em: 11 maio 2015.

Para compreendermos o lugar do corpo nessa ordem discursiva de “verdade” contemporânea, necessário se faz que vejamos como esse corpo entra no espaço da discursividade, isto é, como o corpo passou a ser objeto de análise discursiva. Tratando dessa questão, Courtine (2013, p. 12) afirma que “o corpo, de fato, é uma invenção teórica recente: antes da virada do século XX, ele exercia senão um papel secundário na cena do teatro filosófico onde, desde Descartes, a alma parecia exercer o papel principal”. Dando mais especificidade ao momento em que o corpo começa a ganhar espaço. Nos campos de estudo, Courtine (Id., p. 16) atribui a Foucault o mérito da convocação do corpo para o cenário teórico:

já que é realmente no pensamento de Foucault que o corpo iria verdadeiramente aceder ao estatuto de objeto de pleno direito, quando ele mostra como, em *Vigiar e Punir*, a generalização dos encarceramentos e a sistematização das disciplinas haviam feito do corpo o alvo essencial de uma tecnologia política, de uma “microfísica” do poder.

Essa alusão ao olhar de Foucault sobre corpo pode ser confirmada na fala do próprio autor, quando ele expõe a ação do poder disciplinar sobre os corpos:

o controle disciplinar não consiste simplesmente em ensinar ou impor uma série de gestos definidos; impõe a melhor relação entre um gesto e a atitude global do corpo, que é sua condição de eficácia e de rapidez. No bom emprego do corpo, que permite um bom emprego do tempo, nada deve ficar ocioso ou inútil (FOUCAULT, 2007, p. 129-130).

Essa reflexão coloca o corpo no espaço da discursivização, isto é, ele compreendido como um objeto de análise que é afetado pelos efeitos do discurso, pela ação do poder que determina os regimes de verdade: vontades de verdade sobre o corpo.

Para Castro (2007, p. 30) “o culto ao corpo é, hoje, preocupação geral, que atravessa todos os setores, classes sociais e faixas etárias, apoiado no discurso da estética e da preocupação com a saúde”. Numa luta desenfreada pela fórmula da juventude, os indivíduos da contemporaneidade aderem a uma série de recursos medicamentosos, cirúrgicos e terapêuticos que prometem a construção do corpo ideal. A busca pelo corpo perfeito virou sinônimo de satisfação, de felicidade plena.

Para Sant’Anna (2001, p. 108):

a boa forma passa a ser considerada uma espécie de melhor parte do indivíduo e que, por isso mesmo, tem o direito e o dever de passar por todos os lugares e experimentar diferentes acontecimentos. Mas aquilo que ainda não é boa forma e que o indivíduo considera “apenas” o seu corpo, torna-se uma espécie de mala por vezes incomodamente pesada, que ele necessita carregar, embora muitas vezes ele queira escondê-la, eliminá-la ou aposentá-la. Durante séculos o corpo foi considerado espelho da alma. Agora ele é chamado a ocupar o seu lugar, mas sob a condição de se converter totalmente em boa forma (SANT’ANNA, 2001, p. 108).

Endossando o que diz Sant’Anna, Balman (2007, p. 123) diz que “a luta pela boa forma é uma compulsão que logo se transforma em vício. Cada dose precisa ser seguida de outra maior”. Como todo discurso, o do culto ao corpo também é alimentado, reforçado por uma série de práticas discursivas, dentre elas a da mídia que dá “múltiplos “conselhos”, as “valiosas” indicações, as “inestimáveis” sugestões que concernem principalmente ao corpo” (FILHO, 2004, p. 149).

Como vemos, o trecho **a mulher da bunda grande é bonita e cobiçada**(SD 14) é atravessado por discursos que carregam consigo a vontade de verdade da emergência de uma beleza discursivamente construída e posta como sinônimo de aprovação social. Essa vontade de verdade marca o sujeito mulher não somente com o traço da beleza estética, mas também com o traço da sexualidade, como fica no intradiscurso em “**é bonita e cobiçada**” (SD14). Nesse lugar de destaque, o corpo da mulher aparece em uma série de práticas discursivas que, na sociedade, alimentam o discurso da mulher como objeto sexual. Isso fica evidente, por exemplo, nos rótulos que algumas mulheres recebem no discurso midiático: mulher melancia, mulher moranguinho, mulher melão.

Na medida em que enfatiza as nádegas, o sujeito-autor do cordel realimenta o discurso da coisificação da mulher e do machismo masculino. Ambos os sujeitos, homem e mulher são

depreciados. A presença desses dois discursos – o machista e o da mulher como objeto sexual – também se nota em **a mulher da bunda grande deixa o homem satisfeito (SD17)**, situada na primeira estrofe da página 3 do cordel 4. Mais uma vez, há uma paráfrase discursiva, isto é, a repetição de um discurso em outra formulação discursiva, que vê a mulher como um servo que precisa satisfazer as vontades do seu senhor.

Recorte VII – página III (C4)

A mulher da bunda grande

Deixa o homem satisfeito

É o oásis no deserto

Uma jóia de respeito

Pra fazer o lero-lero

Eu morro porém não quero

Mulher sem bunda e sem peito

A satisfação dada pela mulher ao homem é reforçada em **É o oásis no deserto**. Embora reconheçamos que a temática do desenho sexual é a linha narrativa dominante nesse cordel, o que destacamos é o modo como esse discurso sexual é construído, isto é, de maneira machista e depreciativa para os sujeitos homem e mulher.

Como já tivemos a oportunidade de mencionar, a representação de uma identidade é resultado de um processo complexo que envolve discurso, cultura e poder. Desta feita, o percurso discursivo que percorremos, na análise dos cordéis, mostrou que, no que diz respeito à representação do homem e da mulher nordestinos, a imagem elaborada está basicamente fundamentada em uma concepção dicotômica hierárquica: Homem x mulher. E assim, para o homem está a força, a posse, o controle econômico, a brutalidade; para a mulher, a fragilidade, o estar sobre domínio, a dependência. A partir das materialidades discursivas analisadas, os cordéis, podemos dizer que a representação construída sobre os sujeitos homem e mulher estrutura-se em uma prática discursiva que realimenta o regime de repetibilidade do discurso machista e sexista.

No próximo capítulo, o objetivo será analisar a mediação discursiva de leitura vivenciada com os alunos. Tal análise se estrutura em três pontos: a) a docilização inerente à sala aula e o espaço de autonomia do aluno; b) a interferência da relação de poder nos gestos de leitura do professor e do aluno; c) as peculiaridades teórico-metodológicas de uma mediação discursiva de leitura.

CAPÍTULO IV

4 A ANÁLISE DO DISCURSO E A FORMAÇÃO DO LEITOR: IMPRESSÕES DE UMA EXPERIÊNCIA

O ensino de língua de uma perspectiva discursiva pode levar o aluno à reflexão sobre a ordem da língua, sobre o seu funcionamento na sociedade. Esse, tenho certeza, é um ótimo caminho para a formação de produtores e leitores que consigam entender o papel da língua na constituição da cultura (GREGOLIN, 2007, p. 76).

O espaço que dedicamos em nosso texto para uma reflexão sobre a formação do leitor nos fez chegar à seguinte conclusão: a formação do leitor é um processo complexo, dinâmico e singular. Sem sombra de dúvidas, não há respostas exatas nem métodos perfeitos quando a questão é a formação do leitor. São inúmeras as vias que convergem para constituição de uma história de leitura. Nessa perspectiva, a AD, como mais uma via, uma metodologia teórica de leitura, certamente, tem algo a dizer sobre a questão. Assim sendo, a epígrafe que abre esse capítulo de análise nos convida a pensar, a partir da afirmativa de Gregolin (2007) em defesa da AD, – “tenho certeza” – qual é, de fato, a contribuição da Análise do Discurso para a formação do leitor. A partir dessa inquietação, demos início à nossa pesquisa que está, nesse momento, estruturada em três problemáticas, ou seja, as possibilidades de contribuição da AD no processo de formação do leitor, o papel do professor na mediação discursiva de leitura e, por fim, os modos como a sala de aula e as relações de poder, nela presentes, interferem nos gestos de leitura do aluno.

Esses questionamentos sustentaram, então, as hipóteses da pesquisa, que são: a AD, na condição de metodologia teórica de leitura, pode auxiliar o sujeito-leitor porque lhe permite vivenciar uma experiência de leitura em que o(s) sentido(s) de um texto não se encerra(m) no ponto final nem se dão apenas na grafia da palavra, mas se amplia(m) pela exploração da opacidade presente no caminho da construção sentido; a leitura discursiva no espaço da sala de aula exige uma abordagem didática que amplie as condições de produção de leitura do aluno; as relações de poder e as vontades de verdade, presentes em sala de aula, governam os sentidos possíveis da leitura dos alunos. Com o levantamento das problemáticas e suas respectivas hipóteses, o que intentamos é atingir o objetivo geral da tese que é compreender se e como a análise do discurso, como um método de leitura, uma vez aplicada em sala de aula, pode auxiliar para a formação de um leitor plural, isto é, aquele leitor que, por perceber a discursividade da língua, consegue enxergar outras leituras possíveis para uma dada

materialidade significativa – o texto. Todavia, o alcance desse objetivo passa, obrigatoriamente pelo alcance dos objetivos específicos que, nesse momento do texto, são três: analisar os jogos de poder e de vontade de verdade, presentes em sala de aula, para compreender seus efeitos nos gestos de leitura dos estudantes; avaliar a proposta de leitura do professor para observar as particularidades de uma mediação discursiva de leitura; analisar o resultado da mediação discursiva a partir do confronto entre as leituras inicial – antes da intervenção – e final – após a intervenção – do aluno, com o objetivo de observar os efeitos da proposta da AD nos gestos de leitura dos alunos.

Para que possamos responder as questões de pesquisa e alcancemos o objetivo geral, partiremos para a análise das aulas que foram ministradas no período de 9 de setembro a 22 de outubro de 2015 – conforme consta no capítulo metodológico – e que estão transcritas em sua completude nos anexos da tese. A análise a ser realizada está estruturada em dois momentos. No primeiro, veremos como a máquina de ensinar – a sala de aula – (FOUCAULT, 2007), um dispositivo por natureza disciplinar, age sobre os sujeitos professor e aluno. O objetivo é compreender como a sala de aula, com sua dinâmica e organização hierárquica, atua no processo de docilização do sujeito-aluno e na constituição da governabilidade do sujeito-professor.

Ainda com os olhos na sala de aula, mas com foco na relação estabelecida entre docente e discente, realizaremos uma investigação sobre os efeitos da relação de poder e das vontades de verdade, presentes em sala de aula, nos gestos de leitura dos alunos. Com isso, buscamos responder a seguinte questão de pesquisa: como as relações de poder e as vontades de verdade, presentes em sala de aula, interferem nos gestos de leitura dos alunos?

No segundo momento de análise, faremos uma leitura discursiva de algumas atividades da sequência didática proposta pelo professor. Será um espaço para pensarmos nas possibilidades de contribuição da AD para a formação do leitor. Nesse momento da discussão, buscaremos responder mais algumas questões de pesquisa, a saber: como o professor deve conduzir uma mediação discursiva de leitura? Quais os efeitos da aplicação da AD, como ferramenta auxiliar de leitura, nos gestos de leitura dos alunos?

4.1 O sujeito-leitor na sala de aula: entre a docilização e a autonomia

É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado (FOUCAULT, 2007a, p. 118).

Em seu estudo sobre a disciplina dos corpos na obra **“Vigiar e Punir”** (2007a), Foucault utiliza o termo docilidade para se referir à ação de um sistema social sobre os indivíduos. Segundo o filósofo, docilizar um corpo é submetê-lo a uma série de regulações que possibilitem o aprimoramento desse corpo. Uma vez que Foucault, para tratar desse tema, toma como modelo a sala de aula e a vê como uma máquina – “o corpo humano entra numa máquina de poder” (FOUCAULT, 2007a, p. 119) – que age ininterruptamente sobre os alunos para ajustá-los ao seu funcionamento, a docilização parece tomar uma carga semântica de coerção e dominação total do professor sobre os alunos. Todavia, quando trata de dominação, Foucault (1986, p. 232) se refere “não a dominação do Rei em sua posição central..., mas a dos súditos em suas relações mútuas, não o edifício uniforme da soberania, mas as múltiplas formas de subjugação que têm um lugar e uma função no organismo social”. Nessa perspectiva, o funcionamento da máquina de ensinar, na regência do professor, tem por objetivo produzir sujeitos dóceis, isto é, disciplinados para o alcance de uma habilitação de promoção social: a aprendizagem dos saberes universais escolarizados. É, portanto, a partir dessa compreensão de docilização que veremos a ação do professor sobre o estudante em sala aula.

A sala de aula é bem mais que uma estrutura física; é um espaço de interação, de discursivização, de “verdades” institucionalizadas que regem o ensino e a aprendizagem, é um espaço de demarcações identitárias, de assujeitamentos, de disciplina. Tudo em uma sala de aula – a distribuição física dos sujeitos, a chamada pela caderneta, os exercícios de aprendizagem, o representante de classe, as avaliações, a convocação para a realização de uma tarefa – está voltado para a formação de um determinado tipo de sujeito que é solicitado por uma dada formação histórico-ideológica.

Sendo um espaço da educação formal, a classe, para os alunos, é um lugar de regulações; há um aparato de ordens, um conjunto de dispositivos pedagógicos que ordenam o corpo e a mente do indivíduo, tornando-o um sujeito escolar. A identidade do sujeito-escolar é determinada pela política de sua sala de aula.

Já para o professor, que é transpassado e constituído pelo discurso pedagógico-institucional, a classe é vista como um corpo que precisa ser moldado ao caráter da instituição a qual ele está submetido.

Para Blin (2005, p. 66) “a classe, compreendida enquanto grupo, tem uma estrutura, uma organização, um sistema hierárquico e líderes. Dispensa parte de sua energia na regulação interna e na produção.”

Se compreendermos que o discurso é responsável pela constituição de identidades, poderemos chegar à conclusão de que o evento aula é um discurso, tendo em vista que tudo que ocorre em uma aula está pautado em vontades de verdade que são construídas e transmitidas pelo discurso. Assim, tomando a aula como essa máquina discursiva que regula e reforça o sujeito-aluno e o sujeito-professor como operante desta máquina, analisaremos o primeiro recorte da transcrição das aulas, buscando responder a seguinte questão de pesquisa: como a dinâmica e a estrutura hierarquizante da sala de aula constituem os sujeitos professor e aluno? O trecho a ser analisado refere-se à atividade de leitura discursiva coletiva do cordel “Cacete, cachaça e gaia”, de autoria de Davi Teixeira. Vejamos abaixo o trecho da transcrição a ser analisado.

Trecho I – transcrição de aula – Leitura discursiva do cordel: Cacete, cachaça e gaia-28/09/2015⁹:

1. PR quem foi pro Cais do sertão.. eu só quero que você::dê um pequena lida no que você: anotou...tá certo...o que você anotou...lá no cais do sertão...pra gente: lembrar (SD1)
2. AL 2 vou: o que agente leu (SD2)
3. PR é... lendo...ou então você pode falar...se não quiser ler...o que você lembrar...aí você fala (SD3)
4. PR vou começar com mayara..tá Mayara? O que você lembra...ou você pode ler um pouco do seu relatório...tá certo...vá lá.. (SD4)
5. AL 5 por que começar comigo? ((a aluna ficou intimidada por ter que começar)) (SD5)
6. PR comece..wesley...você...pronto...ele vai começar...o caba macho disse que vai começar (SD6)
7. AL 6 pera aí... (SD7)
8. AL 6 é pra ler...só ler.. agora...tem que fazer...o meu tá...tô entendendo minha letra não...tá tão fei que (SD8)
9. PR gente... esse é texto de vocês...isso não vai sair daqui...é uma pesquisa pra mim...isso não vai pra canto nenhum...entendeu...isso é pra mim porque depois eu vou ler...analisar pra minha pesquisa...entendeu? (SD9).

No trecho acima, vemos o funcionamento da máquina de ensinar no processo de docilização do sujeito-aluno a partir de uma solicitação de leitura por parte do sujeito-

⁹ Cada sigla da transcrição significa: PR: professor / VA: vários alunos / AL1: aluno um / AL2: aluno dois / AL3: aluno três / AL 4: aluno quatro. / SD: sequência discursiva. A numeração à esquerda de cada SD refere-se ao ordenamento dos turnos de fala do professor e dos alunos.

professor. Para que possamos melhor compreender essa solicitação, faz-se necessário que vejamos em que condições ela se deu.

A aula ocorreu no dia 28 de setembro de 2015. Seu objetivo era levar o aluno a explorar a discursividade constitutiva do cordel “Cacete, cachaça e gaia”. Para desenvolver essa prática discursiva de leitura, o sujeito-professor considerou que seria necessário mais que a leitura de exemplares de cordel em sala de aula. Por isso, ele elaborou atividades que deram ao sujeito-aluno a oportunidade de trabalhar o cordel das suas condições de produção a sua constituição discursiva. Assim, os alunos vivenciaram as seguintes atividades¹⁰: realizaram pesquisa individual sobre o cordel; assistiram a reportagens sobre o gênero literário em estudo; visitaram o museu do Homem do Nordeste em Recife-PE; participaram do I Fórum Pernambucano de Literatura de Cordel, entrevistaram o cordelista Davi Teixeira, que teve um dos seus cordéis lidos e analisados pelos alunos; produziram xilogravuras como produto final da participação em uma oficina de xilogravura.

Após essas vivências, no dia 28 de setembro foi realizada a leitura coletiva do cordel “Cacete, cachaça e gaia”. Na ocasião, o professor solicitou que alguns alunos lessem os relatórios que eles haviam feito da visita ao museu e da participação no fórum. É a partir dessa solicitação que iniciamos nossa análise com os olhos voltados para o efeito da relação de poder na sala de aula. Para analisarmos as relações de poder no espaço micro, que é a sala de aula, precisamos compreender como esse jogo de poder se organiza de maneira mais macro, isto é, na escola como Instituição, como dispositivo de poder.

A escola, segundo Foucault (1995), está estruturada no que ele chama de formas de institucionalização. Estas formas, diz Foucault (id, p. 246) “podem ter aparência de um dispositivo fechado sobre si mesmo com seus lugares específicos, seus regulamentos, suas estruturas hierárquicas cuidadosamente traçadas.”. O professor, como uma posição discursiva, inscreve-se nesse espaço institucional, que é a escola, e dele recebe a autoridade necessária para a condução do trabalho pedagógico. Esse posto de autoridade coloca o docente no topo da pirâmide de poder presente na sala de aula. O aluno, por sua vez, encontra-se na base. Essa assimetria no exercício do poder ilustrada na imagem da pirâmide pode ser vista na fala do sujeito-professor da pesquisa quanto ele, solicitando a leitura da aluna, diz **“4. PR vou começar com Mayara. O que você lembrar... ou pode ler um pouco do seu relatório... tá certo...vá lá (SD 4)”**.

¹⁰ O detalhamento dessas atividades está no tópico “1.2.2” do capítulo metodológico.

Nesse trecho, o professor não pergunta se a aluna quer ler. Ele simplesmente assume a posição de quem pode perguntar por estar inscrito em uma ordem discursiva autorizada. Isso evidencia o que fala Foucault (1995, p. 246) sobre as condições para que haja exercício de poder, isto é, “toda relação de poder opera diferenciações que são, para ela, ao mesmo tempo, condições e efeitos”. Isso significa dizer que o poder opera sobre a diferença estabelecida entre um que age e outro que recebe a ação. No caso em análise, temos a ação de governo do professor sobre o aluno. Essa ação de governo é sempre reativada pelo professor pelos mais diferentes mecanismos: aumento do tom da voz, corte da fala do aluno, hegemonia do professor no tempo do turno de fala.

Embora se encontre no topo da pirâmide da relação de poder, o professor não permanece todo o tempo no controle da relação de poder. Isso se dá porque o docente não detém o poder, mas o assume temporariamente. Esse exercício de poder docente é quebrado quando o outro sujeito da relação de poder – aluno – se posiciona na relação de poder estabelecida. Esse posicionamento do aluno não é uma afronta direta ao professor, mas uma reação ao regime de poder estabelecido em sala de aula. A contra-ação do aluno ao exercício de poder do professor é chamada de resistência por Foucault (1995). Para que essa resistência possa acontecer, é preciso que os sujeitos envolvidos na relação de poder sejam livres. Ratificando essa afirmativa, Foucault (Id., p. 244) afirma que “é necessário que haja liberdade para que o poder se exerça”. É por estar inscrita nessa possibilidade de liberdade que a aluna Mayara se opõe à solicitação de leitura feita pelo professor ao dizer **“5. AL 5 por que começar comigo?”**(SD 5). Vê-se, nessa fala da aluna, uma resistência imediata ao exercício de poder do professor. A aluna, ao se negar a ler, deixa evidente que a relação estabelecida entre ela e o professor não é uma relação de tirania por parte daquele, mas de gerenciamento, de ação de governo sobre os sujeitos. Em outras palavras, é uma relação de poder com todas as possibilidades de liberdade que lhe são constitutivas.

Uma vez que não tem êxito com a aluna Mayara, o professor, na tentativa de se manter no gerenciamento do poder, chama outro aluno para a realização da leitura, como se pode ver em **6. PR comece...Wesley...você pronto ele vai começar...o cabra macho disse que vai começar** (SD6). Porém, tendo em vista que segundo Foucault (1995, p. 243) para que haja relação poder é necessário que “o outro” (aquele sobre o qual ela se exerce) seja inteiramente reconhecido e mantido até o fim como sujeito de ação”, o professor se depara mais uma vez com outra contra-ação por parte do aluno que apresenta uma série de desculpas para não ler. Em um primeiro ato de resistência, o aluno diz **8. AL6 é pra ler... só ler...agora...tem que**

fazer? ... o meu tá...tô entendo minha letra não...tá tão fei que (SD 8). Nesse trecho, percebemos, principalmente em **“tem que fazer?”**, que o aluno se coloca na posição de quem reluta para o não cumprimento de uma ordem. Esse posicionamento do sujeito-aluno mostra que a sala de aula é, por natureza, um espaço de interação, não de assujeitamento total. É por ter um nível de liberdade enquanto sujeito-ativo na relação de poder que o aluno se recusa a ler, mesmo que indiretamente, quando diz **“tô entendo minha letra não...tá tão fei que (SD8).**

Esse jogo de ação e contra-ação, entre professor e aluno, demonstra esse traço tenso da sala de aula. Essa tensão se dá porque a sala de aula é, por natureza, um lugar de orientação, de condução de comportamentos e construção de saberes. Nesse aspecto, ela, como os demais espaços sociais formadores – igreja, família etc. – para atingir seu objetivo, tem que necessariamente, trabalhar com os mecanismos reguladores do poder – reforço, disciplina – que vão agir para moldar o sujeito segundo as vontades de verdades tidas como referenciais pela instituição escolar. Por sua vez, o sujeito a ser afetado por essa regulação não está manietado, preso, dentro do espaço de governo da sala de aula, ele, como vimos na análise acima, tem acesso às vias de escape desse espaço regulador.

Estando na ordem do discurso autorizado, professor se vê na obrigação de criar um campo de governo que conduza o aluno à docilização produtiva: o aprendizado resultante de um condicionamento disciplinar. Nesse aspecto, a insistência do professor para que os alunos leiam demonstra o caráter positivo do poder que, segundo Foucault (1995, p. 244), “consiste em “conduzir condutas” e, no geral, ele – o poder – “incita, induz, desvia, facilita ou torna mais difícil, amplia ou limita” (id., p. 243). Assim, a resistência do professor à negativa do aluno em não querer ler é resultado do discurso institucional que o transpassa e o faz ocupar uma posição de docência com todas as suas implicações e vontades de verdade. Como sujeito imbuído de um papel social concedido pela instituição, o professor tem a obrigação de não se omitir perante a negativa do aluno, de não fazer uso da silenciosidade alienante de que fala Paulo Freire (1996). Uma silenciosidade que é sinônima de omissão diante do desinteresse do aluno. O professor, da aula em análise, na medida em que insiste para que outro aluno leia, está cumprindo seu papel social de agente social de formação cidadã que tem a obrigação de provocar o aluno para que ele transite do saber instintivo para o epistemológico (FREIRE, 1996). Nessa linha de reflexão, é pertinente a indagação de FREIRE (1996, p. 65) “como posso continuar falando em meu respeito ao educando se o testemunho que dou é o da irresponsabilidade, o de quem não cumpre o seu dever, (...)?”.

Também se deve considerar que a insistência do professor é resultado da própria formação discursiva de onde ele enuncia. Uma formação discursiva pedagógica que, amparada em uma formação ideológica balisadora de vontades de verdade sobre o fazer docente, leva o docente a se enxergar como sujeito agente de mudança social. Em outras palavras, o sujeito-professor, movido pelas vontades de verdade que definem os qualificadores do sujeito-professor – ser professor é estar a serviço da formação cidadã – é impelido a reagir à passividade do aluno para levá-lo aos benefícios da leitura.

Considerando a especificidade da disciplina ensinada pelo professor da pesquisa (língua portuguesa), veremos que seu papel social passa a ter um efeito maior na formação do aluno que precisa fazer o uso competente das modalidades da língua – leitura, escrita, oralidade – para acender socialmente. Dissemos que o papel do professor de língua portuguesa passa a ser mais relevante porque, no senso comum, circula a vontade de verdade de que compete quase que exclusivamente a ele a responsabilidade da formação leitora do aprendiz. Certamente esse é um equívoco que tem impedido que a cultura da leitura se dissemine na escola como o produto de um trabalho coletivo, não exclusivo ao componente curricular de língua portuguesa.

Uma vez que o professor percebe a resistência dos alunos à leitura, ele faz uso de uma estratégia para convencer os alunos a lerem. Foucault (Id., p. 248) compreende as estratégias como “conjunto dos meios operados para fazer funcionar ou para manter um dispositivo de poder”. Desta forma, ao aplicar sua estratégia, o professor objetivava se manter no controle do poder pela obtenção da adesão dos alunos à solicitação de leitura. Vejamos abaixo a estratégia utilizada pelo sujeito-professor.

9.PR gente.. esse é texto de vocês...isso não vai sair daqui...é uma pesquisa pra mim...isso não vai pra canto nenhum...entendeu...isso é pra mim porque depois eu vou ler...analisar pra minha pesquisa...entendeu? (SD 9).

Nesse trecho, vemos o efeito da discursividade da língua na constituição do sentido. O que entendemos por discursividade da língua é o trabalho com a língua a partir da compreensão do efeito da história sobre ela.

Para AD, a língua, em sua manifestação nas diversas materialidades discursivas, é um fenômeno opaco cujo sentido se dá pela ação conjunta das ordens da língua e da história. A ideia da opacidade da língua nos permite dizer que o sentido sempre pode ser outro porque o dito é sempre acompanhado de outros não ditos constitutivos que fazem deslizar o sentido imediato, isto é, o sentido primeiro. É com base nessa ideia de deslizamento do sentido que

analisaremos a estratégia do professor quando ele diz **“9. PR isso não vai sair daqui... isso não vai pra lugar nenhum” (SD 9).**

Nessa enunciação do professor, podemos verificar dois objetivos: o primeiro é reassumir o lugar de exercício de poder que está sendo ocupado pelo aluno mediante a sua resistência em não ler. O segundo objetivo é deixar claro para os alunos que os seus textos não seriam lidos por terceiros. O professor identificou um certo temor dos alunos quanto uma possível publicidade dos seus textos. Essa publicidade parece intimidar os estudantes.

O tom intimidador aparece, não só na estrutura da língua, mas também no funcionamento de sua discursividade pelo não dito constitutivo que acompanha o segmento **“isso não vai sair daqui (SD 9)”**. E o não dito é: o dizer é vigiado, monitorado pelos mais diversos mecanismos de contenção do dizer. Mas o que aqui for só passará pelo olhar do professor, não de terceiros.

Há, na sociedade, mecanismos de controle do dizer, por isso é preciso ter cuidado com o que se diz, é preciso vigiar o próprio dizer. Esses não ditos tangenciam o dizer do professor e reforçam o tom de precaução que deve ser aplicado àquilo que é dito, àquilo que pode vir a ser publicado. Talvez ciente dessa intimidação do olhar alheio sobre o texto dos alunos, o professor tenha usado esta estratégia para assegurar-lhes de que o texto deles não sairia da sala de aula. Essa negativa de os textos dos alunos não saírem da sala é reforçada na fala do professor em **“isso não vai para lugar nenhum” (SD 9).**

Pelo olhar da lente da análise discursiva, **“lugar”** é uma estrutura por que passa um discurso determinado por um regime de poder. Na fala do professor, **“lugar”** é um espaço de observação, de validação de um dado discurso. Essa ideia de **“lugar”** como espaço externo de observação e de julgamento dos textos dos alunos fica amostra porque o professor, em sua fala, busca tranquilizar os alunos dizendo que os textos não sairiam da sala de aula. Pelo dito, para os alunos, há um perigo no fato de seus textos serem lidos por terceiros. O perigo, supomos, é a exposição, a publicidade dos textos que, para os alunos, talvez não estivessem dentro de um padrão que atendessem às demandas dos observadores externos que não aparecem explicitamente na fala do professor, mas se presentificam, de alguma forma, na expressão **“isso não vai para lugar nenhum” (SD 9).**

Ainda debruçados sobre o trecho **isso não vai sair daqui... isso não vai para lugar nenhum”(SD 9)**, merece também nossa atenção o fato de o professor ter que usar uma estratégia para que os alunos fossem convencidos a ler. Ao apresentar a estratégia, o professor

enuncia de uma formação discursiva onde a educação não é um evento ditatorial, mas moderado na medida em que se tenta conseguir a adesão do aluno a partir de um relativo desprendimento do exercício do poder. Ao minimizar o pedido de solicitação de leitura, o professor se desloca da condição de mandatário. Isso mostra que seu regime de governo sobre o aluno se fundamenta em uma concepção mais interacionista de educação, isto é, o professor que se apresenta, ao menos nesse momento de uso da estratégia, é um sujeito do diálogo, da construção do saber, não da sua imposição.

Essas primeiras análises mostraram que, no universo da sala de aula, o poder não se localiza em um lugar e se ausenta de outro. Ao contrário, ele circula entre os sujeitos que o exerce. No caso em questão, o poder transitou entre as posições institucionais do professor e do aluno. Nessa dinâmica entre professor e aluno, o exercício do poder regeu-se pelas normatizações hierárquicas da sala de aula. Assim, o turno de exercício de poder foi maior para o professor do que para o aluno. Todavia, como visto, embora a piramidalização do poder em sala de aula reserve maior tempo de exercício para o professor, isso não significou o aprisionamento do aluno. Este, ao contrário, também exerceu sua liberdade pela resistência ao exercício de poder do professor.

Se, nessa análise inicial, observamos a ação poder, de maneira mais genérica, a partir do gerenciamento do professor sobre o aluno pelo uso de estratégias de poder, a análise a seguir mostrará o regime do poder agindo, mais especificamente, sobre os gestos de leitura do aluno.

4.2 Os gestos de leitura do professor e do aluno: os efeitos da relação de poder na produção da leitura

Somos obrigados pelo poder a produzir a verdade, somos obrigados ou condenados a confessar a verdade ou a encontrá-la (FOUCAULT, 2002, p. 28).

Na análise anterior, nosso foco foi o efeito do exercício de poder do professor no gerenciamento do campo de governo construído para o aluno. Em outras palavras, buscamos compreender como as estratégias aplicadas pelo professor interferiam na gestão do aluno. Na análise a seguir, buscaremos atingir outros objetivos de pesquisa, a saber: analisar os jogos de poder e de vontade de verdade, presentes em sala de aula, para compreender seus efeitos nos gestos de leitura dos estudantes; avaliar a proposta de leitura aplicada pelo professor para observar as particularidades teórico-metodológicas de uma mediação discursiva de leitura. Para atingirmos esses objetivos, vamos analisar trechos da mesma aula do dia 28/07.

Procurando ampliar o campo de leitura dos alunos pelo contato com outras materialidades significantes, o professor, na aula do dia 28/07, propôs à turma a leitura da xilogravura que encapava o cordel “Cacete, cachaça e gaia”. Uma vez que a turma já havia lido, previamente, todo o cordel, o professor foi orientando os alunos para que eles observassem com mais atenção tudo o que estava na imagem.

Essa prática do professor de ir orientando a leitura dos alunos é o reflexo de uma formação cultural que começa na escola e é reforçada nos bancos das universidades nos cursos de formação de professores. Com isso, queremos dizer que o professor da pesquisa, em sua formação escolar, certamente vivenciou uma atividade em que seu professor, munido de um texto, foi orientando a leitura da turma. Essa prática docente, nos cursos de formação, é constantemente reforçada nos exercícios de prática pedagógica e nas referências de leitura. Sobre esta, é exemplo o livro “**Estratégias de leitura**” de Izabel Solé (1998). A obra ensina de maneira bem didática como o professor deve conduzir a leitura do aluno em seus três momentos – antes, durante e depois da leitura.

Na orientação da leitura da xilogravura, o professor, detentor de um saber pedagógico, faz uso de uma estratégia que é peculiar à prática discursiva aula: jogo de perguntas e respostas. Na medida em que vai solicitando que os alunos prestem atenção a tudo que está na capa do cordel, como se pode ver na fala do professor em **95PR essa posição/presta atenção (SD 10)**, o mestre vai lançando algumas perguntas aos alunos que respondem quase que automaticamente. Essa estratégia de perguntas e respostas é concebida como leitura tutorial.

Segundo Bortoni-Ricardo (2015, p.51) a leitura tutorial:

é aquela em que o professor exerce o papel de mediador durante o processo de leitura e compreensão; nessa proposta, o professor deve atuar fazendo intervenções didáticas, por meio das quais interage com os alunos, a fim de conduzi-los à compreensão leitora.

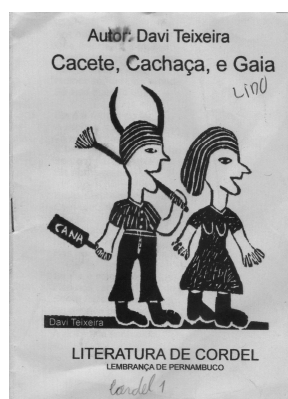
Mais do que elementos instigadores da interação entres os sujeitos professor e aluno, as perguntas lançadas pelo professor funcionarão como caminho para o trabalho com a memória discursiva no processo de mediação discursiva de leitura. Isso poderá ser visto na análise a seguir. Assim, em sala de aula, o jogo de perguntas se apresenta como uma prerrogativa para a prática docente. O professor, imbuído da autoridade institucional, está autorizado a, geralmente, lançar a maioria das perguntas. Todavia, dado que a sala de aula é um espaço de interação, os alunos também assumem esse papel de perguntar para tirarem suas dúvidas.

Gostaríamos de esclarecer, entretanto, que embora o jogo de perguntas e respostas seja uma prática inerente ao espaço pedagógico, ele, a depender do nível das perguntas lançadas, pode levar os alunos a um maior ou menor grau de qualidade na construção do saber, no caso, na construção da leitura. Nesse ponto, é pertinente o pensamento de Freire (1996) quando ele afirma que um dos saberes necessários à prática docente é a disponibilidade para o diálogo. Dialogar é mais que responder perguntas instantaneamente, é discutir, é saber ouvir, é construir um caminho de compreensão do saber.

Nesse aspecto, supomos que a AD possibilita essa prática interacional porque seu método teórico de leitura exige discussão, questionamento do sentido dado, compreensão de um dado percurso de leitura. Isso se dá porque a AD não busca o sentido posto, não se atém à leitura imediata, mas busca compreender – pela construção de um caminho de compreensão do sentido – como uma dada leitura se constitui. E mais que isso, busca enxergar outras leituras possíveis para essa leitura.

Desta forma, o professor da pesquisa, determinado pelo jogo de poder e pelas vontades de verdade estruturantes da instituição escolar, a partir das perguntas lançadas aos alunos, vai configurando seu campo de governo sobre eles e, com isso, interfere diretamente em seus gestos de leituras. Vejamos a xilogravura e a sequência de perguntas lançadas aos alunos pelo professor sobre a imagem.

Figura 15: Xilogravura



Trecho II – Transcrição da aula do dia 28/09/2015

- 49 PR são três personagens...não é isso?...muito bem...a gente vai começar essa leitura...pela capa...que é chamada de xilogravura/você tão vendo a capa aí...olhando detalhadamente/olha cada parte da:/da imagem...vocês vão dizer oh...nessa capa tem isso...tem isso...olha tudo...tá? o que é que vocês veem na capa aí?

- 50 AL 5 uma garrafa de cana
- 51 AL 3 um homem chifrado...com chifre...uma/um tipo de chicote...uma mulher...uma mulher à frente dele...acho que...acho que ele tá querendo espancar ela
- 52 PR homem tá atrás... a mulher tá na frente...chicote...chifre...muito bem
- 89 PR Então...nessa imagem aí...nós temos o marido...representando essa força.. esse domínio...sobre a mulher...além dessa ideia de corno também que é a mais evidente vamo lá...então já vimos o chifres não é? agora a posição...o homem/o marido e a esposa...em que posição estão o marido e a esposa na xilogravura?
- 90 AL 2 de lado
- 91 PR eles estão de lado?
- 92 AL 2 ela tá de frente e ele de lado
- 93 PR o marido tá atrás ou na frente dela?
- 94 VA atrás
- 95 PR essa posição /presta bem atenção...o marido está atrás.... e mulher está: [[na frente]]... só que o marido está segurando alguma coisa...vocês falaram aí que é um...
- 96 VA um tipo de chicote...pra agredir ela
- 97 PR aí...essa posição...lembrando da força...do domínio...da liderança...essa posição/essa posição nos diz o que sobre o marido e a mulher? o fato de ele tá atrás e a mulher na frente?
- 98 AL 4 a mulher tem um certo poder acima do homem porque...geralmente...os animais que são o líder...eles ficam na frente...pra ver se tem alguma coisa pra proteger
- 99 PR será que a mulher está com liderança aí...ou ela está sendo dominanda?
- 100 VA dominada
- 101 AL 6 dominada pelo marido...indo para algum lugar
- 102 PR a mulher tá exercendo uma liderança ou está sendo dominada...o que é que vocês acham?
- 103 VA dominada
- 104 PR o que é que diz a você que ela tá sendo dominada aí?
AL 6 porque ele tá com um chicote...pegando a mulher
- 105 PR a mulher na frente...o homem atrás com um chicote...com se fosse...levando...conduzindo... Como é uma boiada? Lembra uma boiada como é? pensa na imagem da boiada....você tem os vaqueiros atrás...os bois n frente...o que é que o vaqueiro tem que fazer?
- 106 AL 6 tem que conduzir os bois... para o lugar do gado [[conduzir o boi para onde ele quer
- 107 PR então...a imagem nos faz pensar...nisso...não é...a mulher tá na frente...mas ela não está aí como tendo o domínio...ela está sendo...controlada...

O professor, nessa posição discursiva constituída pelo discurso institucional, faz uso de uma série de saberes que ele vai aprendendo e se apropriando para o exercício da função-sujeito professor. É por ser constituído por memórias discursivas do fazer docente que ele faz uso da estratégia de perguntas e respostas a partir da xilogravura. Do alto da pirâmide da

relação de poder estabelecida em sala de aula, o docente, que já tem uma leitura elaborada do cordel oferecido aos alunos¹¹, vai gerenciando a leitura dos estudantes.

O que aqui estamos chamando de gerenciamento diz respeito não a um domínio do gesto de leitura do aluno, mas do encaminhamento de sua leitura; um encaminhamento que mais tem a ver com o cumprimento do papel do professor que, detentor de um saber específico – o do ensino de língua portuguesa – tem o dever de instruir os estudantes para que eles ampliem e qualifiquem sua competência leitora. Esse gerenciamento pode ser visto a partir na análise do trecho a seguir:

- 97 PR aí...essa posição...lembrando da força...do domínio...da liderança...essa
posição/essa posição nos diz o que sobre o marido e a mulher? o fato de ele tá atrás e a mulher na frente? (SD 10).
- 98 AL 4 a mulher tem um certo poder acima do homem porque...geralmente...os animais que são o líder...eles ficam na frente...pra ver se tem alguma coisa pra proteger (SD 11)
- 99 PR será que a mulher está com liderança aí...ou ela está sendo dominanda? (SD 12)
- 100 VA dominada (SD 13)
- 101 AL 6 dominada pelo marido...indo para algum lugar (SD 13)
- 102 PR a mulher tá exercendo uma liderança ou está sendo dominada...o que é que vocês acham?(SD 14)
- 103 VA dominada (SD15)
- 104 PR o que é que diz a você que ela ta sendo dominada aí? (SD 16)
- 105 AL 6 porque ele tá com um chicote...pegando a mulher
- 106 PR a mulher na frente...o homem atrás com um chicote...com se fosse...levando...conduzindo... (SD 17).

Iniciando a análise da xilogravura, o professor procura trazer à memória dos alunos as discussões anteriormente feitas sobre as primeiras leituras da xilogravura. Essa exploração da memória dos alunos pode ser vista na fala do professor em **PR aí...essa posição...lembrando da força...do domínio...da liderança... (SD 10)**. Com essa estratégia, o professor valoriza e explora o conhecimento prévio do aluno. Se considerarmos que o objetivo do docente é levar o aluno à construção de uma compreensão de leitura, esse resgate do saber anterior é importante porque produz uma base – um encadeamento – para a compreensão leitora que está por vir. Feito esse resgate, o professor coloca em prática sua leitura tutorial a partir do

11 O cordel que foi utilizado nesta aula já havia sido lido e analisado discursivamente pelo professor da pesquisa no terceiro capítulo da tese. Daí afirmarmos que ele já possuía uma leitura elaborada do cordel “Cacete, cachaça e gaia”. A análise desse cordel se fez necessária para que o professor-pesquisador pudesse elaborar sua intervenção em sala de aula que contou com a leitura desse cordel e de outras materialidades significantes.

seguinte questionamento aos alunos **“PR essa posição/essa posição nos diz o que sobre o marido e a mulher? o fato de ele tá atrás e a mulher na frente? (SD 10).**

O professor tem sua prática docente determinada por vontades verdade sobre o fazer pedagógico. Essas vontades de verdade resultam da formação discursiva de onde ele enuncia. Desta forma, a enunciação do professor em **PR essa posição/essa posição nos diz o que sobre o marido e a mulher? o fato de ele tá atrás e a mulher na frente? (SD 10)** mostra que a posição discursiva de onde ele enuncia é determinada por vontades de verdade que concebem a leitura como um evento da ordem do sócio-ideológico. Para ele, essas posições dos personagens na capa não são meras organizações estéticas, são discursos carregados de representações sobre os sujeitos homem e mulher.

Sem negar a superfície do texto, isto é, as posições físicas do homem e da mulher, o professor busca levar os alunos a atentarem para o aspecto cultural, para as vontades de verdade que se presentificam na “simples” disposição dos corpos na capa do cordel. O tipo de questionamento apresentado pelo professor mostra que as vontades de verdade que regem sua concepção de leitura se fundamentam em teorias que a compreendem como uma atribuição de sentido, não como extração; como efeito da ação do exterior linguístico – a discursividade da língua – sobre o linguístico.

Com o intuito de levar o aluno a um exercício de leitura não transparente, o professor vai então gerenciar seu campo de governo sobre a leitura do aluno, levando-o a ver na xilogravura os sentidos que ele – professor – já havia visto em sua leitura prévia do cordel.¹⁰ Essa leitura, como se pode ver no capítulo 3 da tese, apresenta para as posições do homem e da mulher na xilogravura os seguintes efeitos de sentido: o homem dominador e a mulher, dominada. É devido a essa leitura já construída sobre a xilogravura que o docente se opõe à resposta da aluna quando ela diz **“98 AL 4 a mulher tem um certo poder acima do homem porque...geralmente...os animais que são o líder...eles ficam na frente...pra ver se tem alguma coisa pra proteger (SD 11)”**. Essa oposição do professor ao gesto de leitura do aluno nos mostra o aspecto docilizante da sala de aula. O que vemos, com na SD11 é um exemplo desse gerenciamento dos sentidos da leitura por parte do professor. Se, por algum momento, o aluno teve a oportunidade de se colocar como sujeito ativo na interação em sala, em pleno exercício de poder, por outro, o professor faz uso da autoridade que lhe é atribuída para reassumir a ordem do discurso e apresentar o sentido que ele julga verdadeiro para a leitura.

Com isso, vemos que, embora o professor busque colocar o aluno em uma condição de liberdade, esta é uma liberdade regulada. Essa regulação da leitura do aluno não é uma falha

do professor, mas o funcionamento peculiar desse espaço de gestão de pessoas e de sentidos que é sala de aula. Acrescente-se a isso o fato de o sujeito estar regendo a leitura a partir de sua posição institucional de discurso autorizado. Uma autorização que se fundamenta na comprovação, perante a instituição, do saber específico que ele domina enquanto professor de Língua Portuguesa.

É por essa razão que o professor, no cumprimento do seu papel de leitor mais experiente, e estando em uma ordem discursiva que valida sua leitura, lança outra pergunta para a turma, como se pode ver em 99: **RR será que a mulher está com liderança aí...ou ela está sendo dominanda? (SD 12)**. Esta é uma pergunta muito estratégica porque ela visa reativar o exercício de poder do professor sobre os gestos de leitura dos alunos na produção dos sentidos – é uma limitação da interpretação do aluno. Uma vez que a finalidade do poder é conduzir condutas (FOUCAULT, 1995), o questionamento do professor, como um instrumento do poder, age diretamente na conduta, ou melhor, no gesto de leitura dos alunos que acabam concordando com o gesto de leitura do professor ao dizerem que a posição da mulher a colocava na situação de dominação, como se poder ver em **100VA dominada / 101AL 6 dominada pelo marido...indo a algum lugar (SD 13)**.

Como se pôde ver na análise acima, a posição hierárquica, a validação institucional do discurso do professor são agentes que são usados pelo poder para dar à leitura do docente o tom de leitura autorizada. E é esta leitura, com as devidas resistências por parte dos alunos, que é aceita e tomada como verdadeira, como referencial pelos alunos.

Quando lança as perguntas aos alunos, o professor fica à espera de respostas que vão lhe servir de diagnóstico para a condução da leitura. Isso significa que as respostas que os alunos dão ao professor são uma amostragem de como eles estão compreendendo. Com esse diagnóstico, ele vai poder estruturar melhor sua forma de mediação. Essa reflexão sobre a forma de mediação da leitura nos permite pensar sobre a metáfora do andaime. Segundo Bortoni-Ricardo (2015, p. 26.) “Andaime é um conceito metafórico que se refere a um auxílio visível que um membro mais experiente de uma cultura pode dar a um aprendiz”. Pelo que vimos na análise, é exatamente esse trabalho de auxílio que o professor realiza a partir das perguntas que são lançadas aos alunos. Porém, dada à natureza teórica de nossa pesquisa, só dizer que o professor auxilia o aluno no processo de leitura não é suficiente. É preciso também expor que essa “andaimagem” ocorre situada em um regime de poder que abaliza a prática docente.

Segundo Foucault (1995, p. 246), o exercício do poder tem sempre um objetivo, seja ele “manutenção de privilégio, aumento de lucros, operacionalidade da autoridade estatutária, exercício de uma função ou uma profissão. Na análise em andamento, o professor, além de buscar ratificar sua função docente, também tem por objetivo manter a sua leitura como verdadeira. E para tanto, ele reforça sua estratégia de governo do gesto de leitura do aluno a partir da repetição da pergunta, como se pode ver a seguir **“102 PR a mulher tá exercendo uma liderança ou está sendo dominada...o que é que vocês acham? (SD 14)”**. Com essa pergunta de reforço, o professor gerencia o gesto leitor dos alunos, auxiliando-os para que consigam ver o sentido que ele – professor – apresenta como o sentido a ser visto. Esse objetivo é alcançado pelo docente na medida em que os alunos lhe dão a resposta esperada, isto é, a compreensão da posição da mulher, que aparece na frente do homem na xilogravura, como uma posição de dominação. A resposta é dada em uníssono pelos alunos, como se pode constatar em **103VA dominada (SD 15)**.

Escalando a estrutura do andaime metafórico construído pelo professor, os alunos vão se apropriando da leitura proposta pelo docente. Essa constatação converge para o que afirma Lerner (2002, p. 37) ao dizer que:

o direito de decidir sobre a validade da interpretação é privativo do professor, que a autoridade institucional da qual está investido o exime de apresentar argumentos ou assinar dados no texto que avalizem sua interpretação – o que não impede, naturalmente, que os professores que assim o desejem possam fazê-lo – e que os alunos – tenham sido convencidos ou não – têm a obrigação de renunciar a suas próprias interpretações em favor da do professor.

Acompanhando o gesto de leitura do aluno, o professor realimenta sua estratégia de governo sobre a leitura do aprendiz indagando-o sobre o que comprovaria a leitura da mulher como dominada, como se vê em **104PR o que é que diz a você que ela tá dominada? (SD 16)**. Dentro do campo de governo estabelecido pelo professor para as interpretações possíveis para xilogravura, o aluno não transgride a leitura pré-estabelecida pelo professor, mas reforça-a pela observação do comportamento do homem na xilogravura, como se pode ver em **105AL 6 porque ele tá com um chicote...pegando a mulher**.

Além desse aspecto do gerenciamento da leitura do aluno, o que comprova nossa hipótese de que a relação de poder e as vontades de verdade interferem no gesto leitor do sujeito-aluno, a indagação feita pelo professor na (SD 16) também nos permite ver como esse professor compreende o ato de ler e como sua mediação de leitura permite que o aluno não estacione no sentido dado, mas siga para a compreensão do caminho da construção de sentido. Pela questão apresentada na SD 16, vê-se que o professor compreende que a disposição dos

personagens na capa não é só uma questão estética, mas discursiva; no sentido de que os sujeitos homem e mulher, representados na xilogravura, marcam posições discursivas que são determinadas por vontades de verdade sobre o que é ser homem e o que é ser mulher na formação cultural em que inscreve o sujeito-autor. E pelo que foi visto na xilogravura, a relação entre homem e mulher está baseada na dicotomia do domínio daquele sobre a esta.

Ao levar o aluno a explicar o porquê do sentido da mulher como dominada, o professor faz uso de uma propriedade do método discursivo de leitura que é ir em busca não do sentido dado, mas do caminho de construção do sentido. Em outras palavras, o que a AD faz é compreender como o discurso se organiza para dizer o que diz. Retomando a indagação do professor em (SD 16), vê-se que o que ele faz é levar o aluno a refletir sobre o percurso da construção do sentido da mulher como dominada.

A partir desse olhar sobre a mediação do professor, nós podemos lembrar um dos objetivos desse momento da tese que é analisar a mediação discursiva de leitura para compreendermos como a AD pode se fazer presente na sala de aula, especificamente, nas aulas de língua portuguesa. Pela análise agora feita, vimos que a aplicação do método discursivo de leitura possibilita que o aluno possa participar de uma experiência de leitura de construção da compreensão do sentido. Isto é, vivenciado o método da AD, o discente, mediado pelo professor, é posto em um trabalho de investigação sobre como o sentido se constrói em dada materialidade significante. Ele não estaciona no sentido dado, mas, pelo contato com os aspectos discursivos da língua, descobre que sempre há outros sentidos possíveis para o texto lido. Na medida em que participa do processo de compreensão do percurso de leitura, o aluno assume uma ação ativa na leitura. Ele não recebe uma leitura pronta, mas trabalha para compreender como ela se dá e como ela pode se dilatar em outras leituras possíveis a partir de suas condições de produção.

O professor, procurando manter o aluno em uma experiência discursiva de leitura, mas também buscando realimentar seu regime de poder sobre seus gestos de leitura, vale-se da aplicação de outro saber pedagógico para aprimorar sua estratégia de governo sobre os alunos, estamos nos referindo ao saber da contextualização que é aplicado pelo professor quando ele traz para a discussão a respeito das posições do homem e da mulher na xilogravura, a imagem do homem conduzindo uma boiada.

Vê-se isso no recorte a seguir:

- 106 PR a mulher na frente...o homem atrás com um chicote...como se fosse...levando...conduzindo... Como é uma boiada? Lembra uma boiada como é? pensa na imagem da boiada....você tem os vaqueiros atrás...os bois n frente...o que é que o vaqueiro tem que fazer? (SD 18)
- 107 AL 6 tem que conduzir os bois... para o lugar do gado [[conduzir o boi para onde ele quer (SD 19)
- 108 PR então...a imagem nos faz pensar...nisso...não é...a mulher tá na frente...mas ela não está aí como tendo o domínio...ela está sendo...controlada... (SD 20).

Ao tratar da relação entre saber e poder, Foucault (1989, p. 30) afirma:

temos que admitir que o poder produz saber (e não simplesmente favorecendo-o porque o serve ou aplicando-o porque é útil); que poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder.

Se seguirmos esse raciocínio de Foucault, chegaremos à conclusão de que a sala de aula, como um espaço de circulação de poder, produz, para o professor, uma série de saberes, e que esses saberes, uma vez validados pelo poder, tornam-se vontades de verdade que realimentam o regime de poder instituído. Essas vontades de verdade se materializam nas concepções que o professor tem sobre o que sejam: ensino, aprendizagem, avaliação e demais campos do saber educacional. Além disso, as vontades de verdade também estão presentes na própria didática que é, também, um campo de saber determinado pelo poder.

É com base nessa reflexão sobre a tríade poder-saber-verdade, que poderemos entender o porquê do uso, por parte do professor da pesquisa, do saber da contextualização. O professor, uma vez atravessado e constituído pelo discurso institucional, e posto na ordem discursiva de quem gerencia, temporariamente, um campo de governos sobre o aluno – que não é uma mira indolente do poder exercido pelo docente – vai se dotando de uma série de saberes pedagógicos que têm como objetivo auxiliá-lo na construção de um espaço-tempo de docilização do sujeito-aluno, isto é, um espaço-tempo que possibilite seu aprendizado; no caso, um espaço tempo que o faça ler a partir das lentes do sujeito-professor.

Essa posição do professor, de ser um referencial para a leitura do aluno, não poder ser vista como um limitador da leitura do aprendiz, mas como um ponto de apoio, de orientação para que ele, uma vez bem orientado, possa ampliar seu campo de saber.

Observando a prática do professor da pesquisa, podemos pensar nas posições discursivas de onde esse sujeito enuncia, e nas vontades de verdade que determinam sua prática. Além disso, também é possível vermos o deslocamento dessa vontade verdade na mudança de sua prática pedagógica.

Quando Foucault afirma que o sujeito é uma função (2007) que pode ser ocupada por indivíduos diferentes, ele nos ajuda a entender o porquê de o professor assumir concepções diferentes de educação em sua prática. Concepções que podem ser aqui bem marcadas em tradicional e não tradicional. A primeira concepção aparece sempre que o professor centraliza a manipulação do saber em torno de si, isto é, sempre que ele se coloca como a fonte do saber “verdadeiro”. No caso que estamos analisando, essa marca da vontade de verdade da educação tradicional está presente quando o sujeito-professor coloca a sua leitura como referencial.

Por outro lado, quando o professor faz uso do saber pedagógico da contextualização e instiga o aluno a participar da aula, como se pode ver em **PR Como é uma boiada? Lembra uma boiada como é? pensa na imagem da boiada....você tem os vaqueiros atrás...os bois n frente...o que é que o vaqueiro tem que fazer? (SD 18)**, ele certamente está enunciando de uma formação discursiva que está fundamentada em vontades de verdades que colocam o aluno como ator da ação educativa, e não como mero espectador. Ou seja, está fundamentado em uma concepção não tradicional de educação. Com o uso da contextualização, o professor aproxima o assunto em debate do campo de compreensão do aluno pela exploração do seu conhecimento de mundo. Essa prática do docente, que dá voz ao aluno e aproxima dele o conhecimento, está baseada em um saber que se tornou verdadeiro no campo educacional do século XX e que vem se ratificando no século XXI. Estamos nos referindo à concepção construtivista de educação que tem, entre seus teóricos, os seguintes nomes: Henri Wallon, L.S. Vigotsky, A. N. Leontiev, A. R. Luria e Emília Ferreiro. Para Becker, (1993, p. 88), o construtivismo significa:

a ideia de que nada, a rigor, está pronto, acabado, e de que, especificamente, o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo terminado. Ele se constitui pela interação do indivíduo com o meio físico e social, com o simbolismo humano, com o mundo das relações sociais; e se constitui por força de sua ação. (BECKER, 1993, p.88).

O discurso construtivista, que transpassa e constitui o professor da pesquisa, não se faz presente na prática docente por um acaso. Esse saber do campo educacional é resultado de um regime de poder que o instituiu como saber verdadeiro e que o mantém nesse *status* a partir de várias práticas discursivas. Uma dessas práticas são os: “Referenciais para a formação de professores” que deixam em evidência sua base teórica construtivista quando dizem que:

é preciso que todos aprendam a valorizar o conhecimento e os bens culturais e a ter acesso a eles autonomamente; a selecionar o que é relevante, investigar, questionar e pesquisar; a construir hipóteses, compreender, raciocinar logicamente; a comparar, estabelecer relações, inferir e generalizar; a adquirir confiança na própria capacidade de pensar e encontrar soluções (BRASIL, 2002, p. 24).

Na medida em que faz uso de termos como “*autonomamente*”, “*construir hipóteses*”, “*encontrar soluções*”, os referenciais já apontam para um aspecto da teoria construtivista que é condição ativa do aluno na construção do saber.

Essa postura ativa do discente passa obrigatoriamente pelas respostas que ele dará para os problemas que lhe forem apresentados. Enquanto documento oficial, os *Referenciais para a formação de professores* se fazem presentes nas instituições responsáveis pela formação de professores. Assim, o professor da pesquisa, em algum momento de sua formação, inicial ou continuada, pode ter tido contato com o discurso construtivista que se presentifica em sua prática a partir do seu dizer **PR Como é uma boiada? Lembra uma boiada como é? pensa na imagem da boiada....você tem os vaqueiros atrás...os bois na frente...o que é que o vaqueiro tem que fazer? (SD 18)**. Com esse dizer, que faz pensar na imagem do domínio do homem sobre o animal, o professor começa a mostrar, para o percurso de leitura em construção, outras possibilidades de leitura que serão testadas pelos alunos mediante a discussão estabelecida em sala.

Para além dessa “transparência” da relação homem-animal, o aprendiz fica diante de um recorte da memória discursiva – o controle do homem sobre os seres –. Na história da formação religiosa ocidental, essa autoridade do homem sobre os animais tem legalidade divina, como se pode constatar em Gênesis 1:26 (Bíblica de Estudo Pentecostal, 1995) “façamos o homem a nossa semelhança. Tenha ele domínio sobre os animais marinhos, sobre as aves, sobre os animais domésticos e sobre os répteis”.

Uma vez que o discurso nunca se estanca em um tempo ou espaço, mas se atualiza no curso da história, esse aspecto do domínio do homem sobre os animais se atualiza no discurso do professor quando ele traz para a construção da leitura a imagem de uma boiada que precisa ser controlada pelo vaqueiro. Nesse caminho de construção de leitura, a mulher, que aparece na frente do homem na xilogravura, inscreve-se na ordem do ser dominado, tendo em vista que o homem, que está atrás dela, está de braços levantados, como que arrebanhando / guiando um animal para algum lugar.

Nesse jogo de imagens que deixa à mostra uma relação entre um dominador – homem – e um dominado – mulher –, o professor consegue levar o aluno a ler a partir do seu olhar docente, como se pode ver na resposta do aluno, quando se refere ao papel do vaqueiro “**107 AL 6 tem que conduzir os bois... para o lugar do gado [[conduzir o boi para onde ele quer (SD 19)]**”. E finalmente, o professor, na gerência dos sentidos possíveis para o texto em análise, ratifica, em tom de conclusão, a leitura que ele apresentou como referencial – como

leitura autorizada – para os gestos de leitura dos alunos **“108 PR então...a imagem nos faz pensar...nisso...não é...a mulher tá na frente...mas ela não está aí como tendo o domínio...ela está sendo...controlada.”**(SD 20).

No percurso de análise agora transcorrido, vimos como a relação de poder, presente em sala de aula, interferiu nos gestos de leitura dos alunos. Estes, dentro do campo de governabilidade do professor, foram assumindo um posicionamento de leitura conforme os gestos de leitura do professor. Esse posicionamento, embora possa parecer prejudicial ao gesto de leitura do aluno que ficou, de certa forma, limitado à leitura “referência/modelo” do professor, também tem seus méritos se compreendermos que o professor, enquanto leitor mais experiente, construiu com os alunos um percurso de leitura que possibilitou que eles vissem outros sentidos que, possivelmente, não teriam visto sem a mediação do docente.

Na análise a seguir, nossa atenção estará voltada para um aspecto mais didático da mediação de leitura do professor. Nesse momento, nosso objetivo é avaliar a proposta de leitura do professor a fim de observar as particularidades de uma mediação discursiva de leitura. Sendo a AD um método teórico e leitura, interessa-nos saber o que esse método tem a oferecer como ferramentas de auxílio à leitura do aluno. Para chegarmos a esse objetivo, vamos nos debruçar sobre a sequência didática proposta pelo professor e analisar algumas das atividades por ele aplicadas.

4.3 A mediação discursiva de leitura na sala de aula

Há certos aspectos da linguagem, observados pela análise do discurso, que podem ser levados em conta na reflexão sobre o processo de leitura (ORLANDI, 2006, p. 15).

O sujeito-professor da pesquisa, tendo como objetivo vivenciar com os alunos uma experiência discursiva de leitura, elaborou uma sequência¹² didática constituída de treze atividades. As três primeiras atividades consistiram na sondagem do gesto leitor dos alunos. Nessa sondagem, o professor distribuiu os cordéis entre os alunos, solicitou que eles fizessem uma leitura silenciosa e, em seguida, pediu para que eles respondessem um questionário referente à leitura do cordel. O referido questionário também se encontra nos apêndices. Após essa diagnose da leitura dos alunos, o professor colocou em prática sua proposta de intervenção. É a partir da análise de algumas atividades propostas por ele que buscaremos

¹² O detalhamento da sequência didática encontra-se no capítulo metodológico. O registro fotográfico da sequência está nos anexos.

compreender as peculiaridades da mediação discursiva de leitura. Para uma maior compreensão da mediação de leitura realizada pelo professor, iremos expor algumas fotos, bem como trechos transcritos. Sigamos, então para a primeira atividade proposta.

Após a diagnose da leitura dos alunos, o primeiro passo dado pelo professor, para a construção do percurso de leitura, foi situar os alunos quanto às condições de produção do cordel. Para isso, ele mostrou em sala uma reportagem sobre a história e a produção do cordel. Abaixo, vemos uma foto do momento em que os alunos assistem à reportagem:

Figura 16: Foto de sala de aula



Fonte: Autor

Com essa prática, o professor possibilitou que os alunos tivessem uma introdução ao universo histórico, social e ideológico do cordel. Nesse ponto, o que o docente faz é permitir que os alunos adentrem no espaço cultural do gênero a ser lido. Essa prática parece ser louvável na produção do percurso de leitura porque possibilita que o aluno qualifique suas condições de produção da leitura na medida em que conhece, por exemplo, a origem sócio-histórico-geográfica do cordel. Essa exploração do aspecto social e cultural do cordel nos permite dizer que ler não é só realizar a decodificação de um signo, mas refletir sobre as condições sócio-ideológicas de sua produção.

Para ampliar esse trabalho do conhecimento do aluno sobre as condições de produção do cordel, também foram realizadas duas atividades externas. A primeira foi uma visita ao Museu do Homem do Nordeste. A segunda foi à participação dos alunos no Primeiro Fórum de Literatura de Cordel do Recife, realizado em Setembro de 2015. Ambas as visitas estão devidamente detalhadas no capítulo metodológico.

Levar os alunos para essa vivência foi importante porque eles puderam fazer uma leitura diferente da leitura dos livros, à qual eles estavam habituados. Eles leram a cultura. Com a visita ao museu e a participação no Fórum, os estudantes fizeram a leitura de diferentes materialidades culturais: quadros, esculturas, música, cenários. O enriquecimento do conhecimento de mundo dos discentes se deu também pelos momentos de exposição oral dos guias que estimularam os alunos com questionamentos diversos sobre a cultura nordestina. Uma vez que nossa tese se propôs a fazer uma leitura discursiva de materialidades culturais – o cordel –, essa experiência vivenciada pelos foi muito significativa para o momento de análise dos cordéis em sala. A importância das visitas para a construção do percurso de leitura pode ser vista na discussão dos alunos com o professor sobre um quadro que havia no museu. Abaixo segue um recorte da discussão:

Trecho III – Transcrição da aula: discussão sobre s visita ao museu

- PR quem foi para o museu pela primeira vez...o museu lá...a gente tirou a foto de um quadro...de um homem e uma mulher...vê se você se lembra...a gente olhava pra imagem do homem...e
- AL 3 ele olhava pra gente...aquele que.. a gente ia pra cá...ele olhava...ia pra lá...ele olhava ((o aluno fala sobre um quadro que foi pintado com a mesma técnica usada na Monalisa. Nessa técnica, o olhar do personagem pintado – um homem - acompanhava o olhar do apreciador da pintura, como que o perseguindo. Essa técnica, no quadro visto no museu, só foi usada para pintura do homem; a mulher tinha uma olhar fixo, plano))....
- PR já a esposa dele
- Al 3 tinha um olhar normal
- PR **aí...essa é a pergunta...no quadro...do museu...o homem e a mulher tinham o mesmo olhar? (SD 21)**
- VA não
- AL 6 **o homem tinha um olhar mais (SD22)**
- AL 3 **dominante (SD 22)**
- PR mais dominador? por que será...por que será que... o olhar do marido pegava todo mundo da casa? a gente ia pra um lugar...ele olhava...a gente ia pra outro lugar...ele olhava... por que será?
- Al 3 acho que...pra os empregados ficarem com medo e...fazer o serviço direito ((os alunos reveem o quadro no projetor multimídia))
- PR quem foi pra o museu...reparou.... que o marido...ele tinha o olhar...geral da casa...a gente ia para uma ponta...o olho tava lá focado na gente...ia pra outra ponta...também...já a esposa não...era um olhar só..**essaideia do olhar do marido...sobre toda a casa...sobre todos...nos faz pensar o que sobre o marido...sobre o papel do marido na casa? (SD 23)**
- AL 6 **ele é o dominante da casa...ele que::coordena tudo (SD 24).**

Na aula em que se situa a discussão, o professor estava analisando com os alunos a xilogravura do cordel “Cacete, cachaça e gaia”; cordel que já foi analisado no terceiro capítulo da tese e que reapareceu no início do tópico 4.2 deste capítulo. No andamento da discussão, quando falava sobre a autoridade do homem sobre a mulher que a xilogravura sugeria, o professor fez menção à pintura de um casal que os alunos haviam visto no museu. A pintura retratava um casal do século XIX. O quadro estava exposto em uma réplica de uma sala de jantar típica das famílias patriarcais. Na ocasião da visita, os alunos perceberam que na pintura, o olhar do homem perseguia todos aqueles que o olhassem em qualquer ponto da sala. O olhar da mulher, porém, era estático. Abaixo, segue uma foto dos quadros.

Figura 17: Casal do século XIX



Fonte: Museu do Homem do Nordeste¹³

O professor, gerenciando o gesto leitor dos alunos, apresenta uma série de questões sobre os olhares do homem e da mulher. Com **“aí...essa é a pergunta...no quadro...do museu...o homem e a mulher tinham o mesmo olhar?” (SD 21)**, o sujeito-professor leva o aluno a pensar não no ato mecânico do olhar, mas no olhar como uma determinante cultural, isto é, o olhar como um discurso que produz e carrega vontades de verdade sobre os sujeitos homem e mulher. Essa exploração do caráter cultural do olhar pode ser vista na resposta dos alunos sobre o olhar do homem **“AL 6 o homem tinha um olhar mais / AL 3 dominante (SD 22)**. Ao dizer que o olhar do homem é mais dominante, o aluno ratifica o gesto leitor que o professor vinha apresentando durante a leitura, isto é, o gesto de leitura que mostrava o homem como referencial de autoridade.

¹³ Este quadro encontra-se exposto na pinacoteca do Museu do Homem do Nordeste, localizado na Av. Dezanove de Agosto, 2187, Casa Forte, Recife – PE.

Dando seguimento à construção do seu andaime de leitura, o professor questiona os alunos mais uma vez: **“PR essa ideia do olhar do marido...sobre toda a casa...sobre todos...nos faz pensar o que sobre o marido...sobre o papel do marido na casa?” (SD 23)**. Com esse questionamento, ele explora, de fato, a posição discursiva do sujeito-homem no quadro e na relação familiar. O aluno, por sua vez, escalando o andaime de leitura construído pelo professor, responde dentro do campo de sentido já esperado pelo docente, isto é, o aluno compreende que o olhar do homem é uma marca de autoridade, como se pode ver em **“AL 6 ele é o dominante da casa...ele que: coordena tudo” (SD 24)**. Além de mostrarmos o gerenciamento da leitura do aluno pelo professor, o que também destacamos é o nível de leitura que ele propõe aos alunos.

Tratando a materialidade significativa – o quadro – pelo viés discursivo, o docente permite que o aluno, de certa forma, tenha uma visão mais crítica para a leitura. O olhar do homem no quadro ultrapassa a mecanicidade de um olhar comum e passa a reverberar para a compreensão das vontades de verdade sobre as posições sociais do homem e da mulher. Nesse aspecto, podemos dizer que o percurso de leitura proposto pelo professor qualifica e amplia o gesto leitor do aluno. Amplia, na medida em que possibilita que se vejam outros sentidos possíveis para o texto em análise. E qualifica porque permite que o sujeito-leitor, de certa forma, tenha uma leitura mais investigativa e perceba o aspecto cultural da imagem que é uma prática discursiva responsável pela manutenção de vontades de verdade.

Dando continuidade ao uso da análise do discurso como ferramenta de auxílio à leitura, o sujeito-professor passa da análise da xilogravura para a do corpo do cordel. Também nessa materialidade verbal é possível ver o auxílio da AD na produção da leitura. Após a leitura completa do cordel, o professor fez alguns recortes da parte verbal para analisar com os alunos. No recorte a seguir, o docente discutiu com os alunos o efeito de sentido do verso **“Ela é a rainha do lar” (SD 1)**. Vejamos, abaixo, a discussão a respeito da SD 1.

Trecho IV – Transcrição da aula: Discussão sobre versos do cordel

- PR a ideia que vocês têm da rainha...o que já viram já assistiram...já leram...rainha lembra/traz o que à memória (SD 25)
- VA lidar um reino...ela é poderosa...rica...invejada por todos / todo mundo queria ser um rainha (SD 26).
- PR agora vamos pensar nessa ideia de rainha...a rainha do lar...a rainha tem liderança...tem o reino...é invejada...agora...rainha do lar...se ela é rainha do lar...ela vai dominar o quê?(SD 27).
- VA os pratos...as tarefas...os filhos (SD 28).
- PR é um bom reinado esse?

- AL não
- AL 3 dominar o fogão...a máquina
- PR não...jaqueline? jaqueline não quer ser rainha do lar não...agora...se ele é a rainha...a rainha do lar...isso é poeta falando... da mulher “é a rainha do lar...a esposa resguardada” se ela é a rainha...toda rainha tem o quê?
- VA um rei
- PR tem um rei...agora...nessa posição de rei e rainha...quem domina?
- VA o rei
- PR o rei...não é isso que acontece? Você tem o rei e a rainha...mas última palavra...a autoridade máxima é de quem?
- AL 3 da rainha
- PR da rainha ou do rei?...**geralmente...o rei é que::domina...ele é que domina...dá a última palavra...não é isso?...qual é posição da rainha...em relação ao rei? (SD 29).**
- AL 4 **ela é a segunda no comando...porque o rei tá...no poder...aí ela tá em segundo(SD 30).**
- PR no cordel...quem vocês leram...quem representa o rei... e quem representa a rainha
- AL 3 o rei representa o homem cachaceiro...a rainha é a mulher que só vive em casa sofrendo e o príncipe é o urso
- PR agora...como podemos pensar na posição familiar (vê essa pergunta)...como podemos pensar nas posições familiares da esposa e do marido...a partir dessa ideia de rei e de rainha? como é a relação esposa...marido?...pensa no cordel...na história...pensa nessa ideia de rei e rainha...como é a posição...a função de cada um?
- AL 3 o homem só vivia pro mundo...bebendo...chegava bebo em casa...enquanto a mulher ficava em casa...esperando..a chegada dele pra fazer seus deveres ..aí quando ele chegava...ficava espancando ela
- PR a posição do marido...é uma posição de quê(SD 31).
- AL 4 de rei...tinha poder sobre ela(SD 31).

No início da discussão com os alunos, o professor explora o campo da memória discursiva. Segundo Indursky (2011, p. 71), a memória discursiva “são os discursos em circulação, urdidos em linguagem e tramados pelo tecido sócio-histórico, que são retomados, repetidos, regularizados”. A partir da palavra “rainha” o professor explora os discursos em circulação acerca do sujeito - rainha” em nossa formação social. Recorrendo à memória dos dizeres, o professor indaga os alunos sobre os conhecimentos que eles têm sobre a palavra

“rainha”: “PR – a ideia que vocês têm da rainha...o que já viram já assistiram...já leram...rainha lembra/traz o que à memória?” (SD 25).

A partir desse questionamento, o professor usa a palavra “rainha” como um “gatilho” para levar o aluno a olhar para essa palavra dentro de uma formação sócio-cultural. Nessa ordem, o aluno reflete sobre alguns recortes histórico-discursivos: a posição da rainha em

relação ao rei, o papel social da rainha, as vontades de verdade que legitimam a monarquia no poder.

A memória discursiva revisitada em sala é atualizada pelo professor no trecho **“se ela é rainha do lar...ela vai dominar o quê?” (SD 27)**. Com essa questão o professor busca deslocar o olhar do aluno para a posição discursiva que ocupa o sujeito-mulher; no caso, uma mulher que tem o domínio do lar, do serviço doméstico. Esse sentido fica evidente na fala dos alunos, quando eles dizem sobre o que a mulher tem o domínio **“VA os pratos...as tarefas...os filhos” (SD 28)**. Para que pudesse construir essa leitura com os alunos, o professor realizou com os discentes um deslocamento de linguagem, isto é, passar do aspecto linguístico para o discursivo no trecho **“Ela é a rainha do lar” (SD 1)**. Essa passagem, segundo Orlandi (2006), é intrínseca ao trabalho com discurso.

Conduzindo seu percurso de leitura, o professor busca mostrar aos alunos que o verso **“Ela é a rainha do lar” (SD1)** pode se referir à mulher não só como um qualificador, enraizado no senso comum, daquela que cumpre cabalmente seu papel de zeladora do lar; mas também como uma marca de assujeitamento a uma ordem social patriarcal que reserva às mulheres apenas o espaço da manutenção do lar e coloca o marido como a autoridade maior. É justamente esse efeito de sentido que o professor deixa em evidência para os alunos quando diz **“PR geralmente... o rei é que: domina...ele é que domina...dá a última palavra...não é isso?...qual é posição da rainha...em relação ao rei?” (SD 29)**. A essa pergunta, o aluno responde dentro campo de sentido esperado pelo professor **“AL 4 ela é a segunda no comando... porque o rei tá... no poder... aí ela tá em segundo.” (SD 30)**. Esse efeito de sentido que coloca o homem em posição de autoridade sobre a mulher pode ser ratificado na pergunta do professor e na resposta do aluno **“PR a posição do marido... é uma posição de quê? / AL 4 de rei...tinha poder sobre ela” (SD 31)**.

Nesse ponto, vemos que a proposta discursiva de leitura, mais uma vez, auxilia o aluno para que ele perceba a interferência da historicidade da língua na construção dos efeitos de sentido. Considerando que nosso objetivo, nesse momento do texto, é verificar que ferramentas teóricas a AD disponibiliza para o auxílio da produção da leitura, podemos já adiantar que as análises agora feitas nos mostraram algumas dessas ferramentas¹⁴, quais sejam: as condições de produção, o jogo de poder que constrói as vontades de verdade, a memória discursiva e a reflexão sobre as posições discursivas dos sujeitos homem e mulher.

¹⁴ O que estamos chamando de ferramentas da AD são os conceitos teóricos desse método de leitura que são mobilizados pelo professor na análise que ele faz dos cordéis com aos alunos.

Dando prosseguimento ao gerenciamento da leitura, o professor buscou facilitar a ampliação do gesto leitor do aluno pela exploração não só dos sentidos referentes aos sujeitos homem e mulher, mas das representações sociais sobre o Nordeste. Para Silva (2013, p. 91) “a representação é, como qualquer sistema de significação, uma forma de atribuição de sentido”. No caso das análises do cordel, o objetivo era mostrar aos alunos como o nordestino era representado/mostrado no discurso dessa materialidade. Para levar os alunos a lerem essas representações, o docente fez a análise de três materialidades discursivas: xilogravura, pintura e charge. Em um jogo de idas e vindas, entre essas três materialidades, o professor pôde desenvolver com os alunos uma noção importante para o trabalho com a AD no ensino de língua: a ideia da dinâmica do discurso. O que estamos compreendendo como dinâmica do discurso é a sua capacidade de transitar e se atualizar nas mais diversas materialidades significantes. Vejamos abaixo as materialidades significantes e alguns trechos de suas análises.

Figura 18: Trecho V – Transcrição de aula: Análise de xilogravura



PR então vejam...um número de filhos enorme...descalços...essa imagem aqui...é que é projetada na mídia...na televisão...no rádio...então...quando as pessoas olham de lá pra cá...veem o Nordeste como lugar de pobreza extrema...não é?... então...a imagem que passa aí...essa imagem do Nordeste miserável...não é isso? (SD 32)

aparece nas personagens...o número de filhos faz ter que ideia sobre o Nordeste?...**esse número de filhos enorme...nos faz ter que ideia/passa que ideia sobre o Nordeste?**(SD 33)

AL 4 que: provavelmente essa tecnologia que fala desses remédios...talvez nem tenha chegado aqui ainda...não tem como se prevenir (SD 34)

Figura 19: Trecho VI – Transcrição de aula: Análise do quadro Os retirantes



Cândido Portinari (1903-1962), Retirantes, 1944, óleo sobre tela, 190 x 180 cm, Coleção Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand São Paulo, Brasil.

- PR é a imagem dos retirantes do sertão...primeiro...o que você vê na imagem?...como é que o sertanejo é descrito aí?...como é que ele é mostrado?
- AL 4 pobre...triste
- AL 2 muita miséria
- PR isso aqui é uma miséria humana...que é pintada...que aparece na xilogravura...no cordel...na pintura...na música...vejam que é uma outra arte...não é?...a pintura...mas a ideia se repete...o Nordeste como lugar de miséria (SD 35)

Figura 20: Trecho VI – Transcrição de aula: análise de charge

SEXTA-FEIRA, 21 DE DEZEMBRO DE 2012

Charge do Sinfrônio (Jornal Diário do Nordeste - CE)



- PR nós vimos um cordel...uma xilogravura...uma pintura e: uma...charge...tá? e vimos o quê?...que essas...artes...representam o Nordeste como esse lugar miserável... (SD 36).

Para realizar a leitura da representação do Nordeste com os alunos, o professor começa analisando a xilogravura “Mudança de Sertanejo” de J. Borges. Nessa materialidade discursiva, o professor chama a atenção dos alunos para o número de filhos da família de retirantes, como se pode ver em sua fala na SD 33 PR **esse número de filhos enorme...nos**

faz ter que ideia/passa que ideia sobre o Nordeste?” Ao abordar essa questão, o professor busca explorar uma vontade de verdade que há muito tempo, e pelos mais diversos aparelhos ideológicos de comunicação, vem marcando a identidade do nordestino; estamos falando da ideia disseminada de que o Nordeste é um lugar de miséria social. A prova do enraizamento dessa vontade de verdade sobre o Nordeste no imaginário social pode ser verificada na resposta do aluno na SD 34: **AL 4 que: provavelmente essa tecnologia que fala desses remédios...talvez nem tenha chegado aqui ainda...não tem como se prevenir**”. O aluno se refere ao anticoncepcional.

Nas análises que se seguem, o professor auxilia o aluno a perceber que esse discurso de depreciação do Nordeste transpassa outras materialidades e se atualiza ininterruptamente na contemporaneidade. É isso que se pode ver na análise do quadro “Os retirantes”, quando o professor afirma **“PR isso aqui é uma miséria humana...que é pintada...que aparece na xilogravura...no cordel...na pintura...na música...vejam que é uma outra arte...não é?...a pintura...mas a ideia se repete...o Nordeste como lugar de miséria”** (SD 35). Esse sentido é reforçado, quando, na análise da charge, o professor diz **“PR nós vimos um cordel...uma xilogravura...uma pintura e: uma...charge...tá? e vimos o quê?... que essas... artes... representam o Nordeste como esse lugar miserável”** (SD 36). Ao se pronunciar, o docente buscou chamar a atenção do aluno para o fato de o discurso da miséria do Nordeste ter transitado entre diferentes materialidades discursivas. Mais do que isso, o professor também mostrou a força do discurso que em diferentes momentos e formas vem alimentando uma vontade de verdade depreciativa sobre o Nordeste.

Outro aspecto, que não é abordado pelo professor, mas que também consideramos relevante é a possibilidade que ele tem de iniciar com os alunos o conceito de discurso. Não o discurso como ato de fala. Mas como um dizer histórico, carregado de vontade de verdade que, ao se atualizar em um dado texto, produz efeitos de sentido, no caso, efeitos de sentido sobre a representação do Nordeste. Vemos isso como possível e pertinente nessa aula porque a dinâmica desenvolvida pelo professor – mostrar o movimento do discurso em materialidades diferentes – já exhibe o discurso como um evento de linguagem da ordem do abstrato, mas que tem uma concretude determinada pelo efeito da história sobre a língua. É essa concepção que se pode ver em Veyne (2014, p. 52), quando ele declara que “a palavra discurso designa não uma instância, mas uma abstração, a saber, o fato de que o acontecimento é singular; da mesma maneira que o funcionamento de um motor não é uma das peças desse motor, mas a ideia abstrata de como o motor funciona”.

Essa observação sobre as atividades propostas pelo professor nos permitiu alcançar o objetivo da pesquisa que era verificar como a AD pode auxiliar o sujeito na produção de sua leitura. Pelo que vimos, esse auxílio se deu, basicamente, por duas razões: a primeira foi o fato de o aluno ter podido trabalhar com a dimensão discursiva da língua, isto é, ter podido refletir sobre o que estava dito no cordel a partir de suas condições sócio-histórico-ideológicas de produção; a segunda razão diz respeito às ferramentas teóricas da AD – condições de produção, memória discursiva, relação de poder, interdiscurso, vontade de verdade – que, mesmo sem aparecerem explicitamente nas aulas, o que consideramos desejável, foram trabalhadas pelo professor na mediação discursiva de leitura.

A estrutura metodológica de nossa tese mostra que teríamos três momentos de análise. Pelo andamento do texto, já passamos por duas análises. A primeira, presente no terceiro capítulo, buscou investigar como os sujeitos homem e mulher eram representados no discurso do cordel. A segunda análise se deu pela avaliação da intervenção pedagógica realizada pelo professor e teve por objetivos compreender as peculiaridades teórico-metodológicas de uma mediação discursiva de leitura e averiguar os efeitos da relação de poder nos gestos de leitura dos alunos. Resta-nos a terceira análise que diz respeito aos resultados finais da mediação discursiva de leitura. Essa análise se dará pela comparação entre a primeira leitura realizada pelos alunos (diagnose de leitura) e a segunda (leitura após a intervenção).

Para esse trabalho, vamos usar o questionário que foi aplicado com os alunos nas duas leituras. Na leitura diagnóstica, o questionário constava de 13 questões. Na reaplicação, após a mediação discursiva de leitura, fizemos a modificação da questão 13. Durante a análise, vamos justificar o porquê da mudança. Com essa análise, intentamos verificar o resultado da mediação discursiva a partir do confronto entre as leituras inicial – antes da intervenção – e final – após a intervenção – do aluno, com o objetivo de observar os efeitos da proposta da AD nos gestos de leitura dos alunos.

Para essa análise comparativa, foram escolhidas as questões: 8 (oito) e 13 (treze). No que diz respeito à questão oito, a escolha se justifica pela possibilidade que essa questão dava para o aluno refletir sobre o comportamento das personagens nos âmbitos pessoal e interpessoal. Julgou-se que pensar no comportamento das personagens era um caminho viável para iniciar uma discussão sobre a posição discursiva das personagens. Sobre a questão treze, viu-se que ela permitiu ao aluno uma reflexão mais pontual, no sentido de que, diferentemente da questão oito, que pedia para ele falar de maneira genérica sobre as personagens, na treze,

reformulada, ele teria que pensar nas identidades masculina e feminina a partir da interferência constitutiva dos aspectos sócio-ideológicos da língua e da cultura.

Diante do exposto, vejamos as perguntas e as respostas de três alunos nos questionários 1 e 2¹⁵. Antes de iniciarmos as análises é necessário que digamos o que justifica a escolha dos três alunos. No quantitativo de dez alunos da turma em que se deu a intervenção, os três selecionados participaram de todas as atividades e propostas e estavam com seus questionários completamente respondidos, diferentemente dos demais alunos que, devido às faltas, tinham questionários incompletos.

Tabela 3: Diagnose

QUESTIONÁRIO 1 – DIAGNOSE	QUESTIONÁRIO 2 - RELEITURA
8. Fale um pouco das personagens a) Como eles se comportam? b) Como eles são (suas características) 13. Faça um pequeno resumo da história que você leu.	8. Fale um pouco das personagens a) Como eles se comportam? b) Como eles são (suas características) 13. Como o homem e a mulher são mostrados no cordel que você leu? Homem: _____ _____ Mulher _____ _____

QUESTIONÁRIO 1 (PRIMEIRA LEITURA)		
QUESTÃO 8: Fale um pouco das personagens		
RESPOSTAS		
Aluno 1	Aluno 2	Aluno 3
Cordel: o homem que nasceu para ser chifrudo e as mulheres gaierias	Cordel: o homem que nasceu para ser chifrudo e as mulheres gaierias	Cordel: o homem que nasceu para ser chifrudo e as mulheres gaierias
Questão 8: a) Comportamento - Dodó: andava toda empinada e dava sinal de uma mulher assanhada. Dedé: ela era muito engraadinha. Dadá: era alegre e comunicativa. Nicolau: não trabalhava e era cheio de preguiça.	Questão 8: a) Comportamento - Dodó andava empinada, dava sinal de uma mulher assanhada; Dedé deixava os homens tremendo; Dadá usava roupas compostas e era caprichosa; Nicolau não trabalhava e era cheio de preguiça.	Questão 8: a) Comportamento - Dadá, Dedé e Dodó botavam gaia em seus marido chamado Nicolau; e também vendiam frutos do mar. Nicolau era um sem futuro na vida; não trabalhava e não fazia nada.

¹⁵ O questionário, em sua integridade, encontra-se no apêndice.

QUESTIONÁRIO 2 (SEGUNDA LEITURA)		
QUESTÃO 8: Fale um pouco das personagens		
RESSPOTAS		
Aluno 1	Aluno 2	Aluno 3
Cordel: o homem que nasceu para ser chifrudo e as mulheres gaieiras	Cordel: o homem que nasceu para ser chifrudo e as mulheres gaieiras	Cordel: o homem que nasceu para ser chifrudo e as mulheres gaieiras
Questão 8: a) Comportamento - Dodó: andava dando sinal de uma mulher assanhada. Dedé: todo homem que via ela sempre dava linha. Dadá: quem se casa com ela já se chamava chifrudo; Nicolau: muito preguiçoso. (SD 37)	Questão 8: a) Comportamento – As mulheres são safadas e o homem é bem preguiçoso.	Questão 8: a) Comportamento – As mulheres eram assanhadas e cheias de direito. Nicolau era preguiçoso.
QUESTÃO 13 - Como o homem e a mulher são mostrados no cordel que você leu?		
RESPSOTAS		
Aluno 1	Aluno 2	Aluno 3
Questão 13 – Como o homem e a mulher são mostrados no cordel que você leu?(SD 38) Resposta: na retirada, o homem vai sempre na frente. O homem se acha o líder. A mulher vive sonhando com o príncipe encantado, e sendo agredida pelo marido.	Questão 13 - Como o homem e a mulher são mostrados no cordel que você leu? (SD 38) Resposta: O homem é mostrado como mandante da casa, bate na mulher e também é cachaceiro. A mulher é mostrada como “ rainha do lar ”, mandada pelo marido, não pode trabalhar. (SD 39)	Questão 13 - Como o homem e a mulher são mostrados no cordel que você leu? (SD 38) Resposta: O homem era o dominador de tudo; o homem da casa.

Fonte: Autor

Para construir com os alunos uma leitura das representações dos sujeitos homem e mulher no discurso do cordel, o professor optou, inicialmente, por levar o aluno a pensar no comportamento das personagens. Esse comportamento, de alguma forma, levaria o discente a pensar nos papéis sociais do homem e da mulher. Se considerarmos que os papéis sociais são vontades de verdade discursivamente construídas, essa estratégia de refletir sobre o comportamento das personagens parece ter sido uma boa escolha. Seguindo esse caminho, o professor solicita, na questão oito, que os alunos falem do comportamento das personagens do cordel.

Na resposta dada para a questão 8 – no questionário 1 – os alunos relatam, cada um ao seu modo, o mesmo perfil das mulheres – assanhadas, adúlteras – e do homem – traído e preguiçoso. Essas são características que estão explícitas no cordel que fala sobre o relacionamento entre um homem – Nicolau – com três mulheres – Dadá, Dedé e Dodó. Na

segunda leitura, após a mediação discursiva (parte cinza da tabela), não se percebe uma mudança no gesto de leitura dos alunos, como se pode ver, por exemplo, na resposta do aluno1 **“Dodó: andava dando sinal de uma mulher assanhada. Dedé: todo homem que via ela sempre dava linha. Dadá: quem se casa com ela já se chamava chifrudo; Nicolau: muito preguiçoso.”** (SD 37).

A mudança no gesto de leitura só vai ocorrer quando eles são levados a responder a questão treze (parte amarela da tabela) que indagava: **Como o homem e a mulher são mostrados no cordel que você leu?** (SD 38). Essa pergunta, que foi trabalhada durante a mediação discursiva na análise do cordel e de outras materialidades, parece ter deslocado os alunos do aspecto estrutural para o discursivo da língua. Isso pode ser averiguado na resposta do aluno 2: **“O homem é mostrado como mandante da casa, bate na mulher e também é cachaceiro. A mulher é mostrada como “rainha do lar”, mandada pelo marido, não pode trabalhar.”** (SD 39). Com esse dizer, o aluno reproduz uma vontade de verdade socialmente construída sobre os papéis do homem e da mulher na casa: ele, líder; ela, liderada.

Esse reconhecimento do aluno da representação do homem como líder é ratificado quando ele se refere à mulher. Em sua fala, o aluno 2 coloca a expressão **“rainha do lar”** – trecho que ele traz da página 1 do Cacete, Cachaça e Gaia – entre aspas. Essas aspas marcam a compreensão do aluno sobre o efeito depreciativo que a expressão “rainha do lar” aplica à representação da mulher. Vivenciando uma experiência discursiva de leitura, o aluno compreendeu que o segmento “rainha do lar” é atravessado por discursos que repetem a vontade de verdade de que o mundo da mulher deve se restringir ao espaço doméstico e que, ainda nesse espaço, ela é subordinada ao homem. A compreensão dessa subordinação pode ser vista na fala do aluno quando ele diz que a mulher é **“mandada pelo marido, não pode trabalhar”** (SD 39). Essa mesma representação dos sujeitos homem e mulher está presente nas respostas da questão treze das alunas 1 e 3, como se pode constatar na parte amarela da tabela mostrada logo acima. Vê-se, dessa forma, que os alunos percebem o efeito de sentido produzido pelo funcionamento do discurso na construção da representação dos sujeitos homem e mulher no discurso do cordel.

É válido, nesse momento, como exemplo, retomarmos as respostas do aluno 2, no questionário 2, para observarmos como se deu a mudança do seu gesto leitor. Vejamos as respostas:

Tabela 4: Releitura do primeiro cordel

Questionário 2 – Questão 8 - Fale um pouco das personagens.	Questionário 2 - Questão 13 - Como o homem e a mulher são mostrados no cordel que você leu?
a) Comportamento – As mulheres são safadas e o homem é bem preguiçoso.	O homem é mostrado como mandante da casa, bate na mulher e também é cachaceiro. A mulher é mostrada como “rainha do lar”, mandada pelo marido, não pode trabalhar. 39

Fonte: Autor

Como se pode ver logo acima, o aluno passa de uma descrição do comportamento das personagens (reposta da questão 8) – o que consideramos uma abordagem genérica sobre os sujeitos homem e mulher – para uma análise da posição discursiva dos sujeitos homem e mulher (resposta da questão 13).

Essa passagem só foi possível devido à questão treze do questionário dois que possibilitou ao professor, na mediação de leitura, o uso das ferramentas teóricas da AD que levaram o aluno a ver, no comportamento, nas falas dos personagens não uma mera interação, mas posicionamentos discursivos estruturados em vontades de verdade determinadas por um regime de poder. Esse resultado ocasionado pela questão treze nos mostra a importância, para a mediação discursiva de leitura na sala de aula, das questões a serem apresentadas aos alunos. Dado que o objeto da AD é o discurso, as perguntas apresentadas aos discentes precisam mobilizar o aspecto discursivo da materialidade significativa em análise.

O resultado dessa análise comparativa entre a leitura diagnóstica e a leitura pós mediação discursiva nos mostra que, de fato, a AD tem uma peculiaridade teórica que possibilita que o leitor tenha acesso a outra dimensão da língua: a dimensão discursiva. Se tomarmos o aluno 2 como exemplo, veremos que ele transitou de um sentido explícito da superfície do texto, para os efeitos de sentido resultantes da investigação do modo como o discurso se organizou para se pronunciar a respeito dos sujeitos homem e mulher no discurso do cordel. Uma vez que conseguimos verificar essa modificação do modo de leitura do aluno – que passou do sentido dado para os efeitos de sentido –, podemos dizer que atingimos mais um objetivo da tese que era verificar o resultado da mediação discursiva nos gestos de leitura dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Toda jornada é marcada por um início e um fim. A nossa jornada de pesquisa se iniciou pela nossa inquietação em querer refletir sobre a formação do leitor a partir do método teórico de leitura da Análise do Discurso Francesa. Em termos bem objetivos, queríamos saber se e como o método arqueológico de investigação dos sentidos da AD pode se fazer presente na prática de ensino de língua como ferramenta de auxílio ao ensino da leitura. Para alcançarmos esse objetivo, fizemos uma intervenção em sala de aula, realizando com os alunos do nono ano a leitura discursiva de alguns exemplares de cordel. Essa intervenção nos permitiu, de certa forma, observar em detalhe o método teórico de leitura da AD na prática da sala de aula. Desta forma, o que veremos a seguir são os resultados da pesquisa realizada.

As primeiras impressões do resultado da pesquisa estão voltadas para as representações do homem e da mulher nordestinos no discurso do cordel. Os cordéis que foram usados em sala foram, primariamente, analisados discursivamente pelo professor. Essa análise se fez necessária para que pudéssemos fazer o planejamento da mediação discursiva de leitura. Em outras palavras, era preciso analisar os cordéis para poder saber como fazer a mediação tendo como objeto de ensino o discurso. Tendo como questão problema – como o homem e a mulher são representados no discurso do cordel? – as análises dos cordéis nos mostraram representações sociais depreciativas do homem e da mulher.

Os cordéis analisados praticamente petrificam a vontade de verdade da mulher como adúltera e do homem como vítima e como um sujeito violento. Pelo que vimos, o discurso da mulher como traidora é ininterruptamente atualizado, chegando-se a uma normatização da identidade da mulher como símbolo do desvio moral da traição. Além disso, o binarismo homem x mulher também se fez presente em todos os cordéis. Nessa relação, a mulher aparece como propriedade e o homem como proprietário; ele é a força e ela, a fraqueza; ela como serva e ele como senhor. Esse binarismo classificatório se estende para todos os segmentos sociais: à mulher é reservado o espaço privado (a casa, os filhos, o marido); ao homem o espaço público (o trabalho, os direitos sociais).

O homem é constantemente marcado pelo discurso da violência atrelado ao álcool. O álcool é, na verdade, tomado como marca exclusiva de masculinidade. Pelo que vimos, à mulher é negado inclusive o direito de beber. Viu-se nos cordéis o discurso sexista que determina os padrões e os benefícios sociais a partir do gênero. Outra prova desse discurso sexista se verificou no cordel “O homem que nasceu para ser chifrudo e as mulheres gaieiras”

de J. Borges. Nesse cordel, o homem aparece com várias mulheres. As análises mostraram que estar com várias mulheres, para o homem, é marca de masculinidade, de virilidade, não de traição. Ao passo que, para a mulher, estar com vários homens é marca de desvio moral.

Uma última questão também identificada no discurso do cordel é a que diz respeito à objetificação do sujeito mulher e à representação do homem como cafetão. Em um dos cordéis analisados, há uma ênfase no corpo da mulher. Na verdade, o sujeito-autor que enuncia no cordel se refere ao corpo da mulher como um objeto sexual de uso do homem. Este é representado como cafetão, isto é, aquele homem que se beneficia financeiramente da exploração do corpo da mulher. Na análise que realizamos se pôde ver a objetificação do corpo da mulher tal como ocorre na mídia que rotula as mulheres como *mulher melancia*, *mulher filé*, *mulher melão*. No caso dos cordéis, a mulher é representada como avião. Nessa condição, ela é valorada e classificada a partir da sua estrutura corporal. Essa classificação da mulher a partir do seu corpo também deixou transparecer no discurso do cordel a ditadura da beleza. Evidentemente, a exploração do corpo da mulher reativa o discurso da depreciação da identidade feminina que é resumida ao seu corpo em detrimento de completude enquanto ser.

Essas representações do homem e da mulher no discurso do cordel se fizeram presentes na mediação discursiva de leitura realizada com os alunos. A partir da mediação do professor, os alunos puderam ver de que forma o discurso dos cordéis se estruturou para construir as representações da mulher frágil, dependente, objeto sexual, propriedade; e do homem grosseiro, mantenedor e proprietário da mulher. As linhas a seguir mostram os resultados dessa vivência dos alunos com a leitura discursiva.

Segundo Foucault (1995), a escola é estruturada em formas de institucionalização que possuem diversos mecanismos reguladores. Esses mecanismos têm a função de docilizar o sujeito. A docilização diz respeito às ações e às normas presentes na escola que têm o papel de qualificar a aprendizagem do aluno pela produção da autogestão de sua aprendizagem. Em outras palavras o sujeito dócil é aquele que se submete a um sistema regulador que tem por objetivo levá-lo a uma autonomia de aprendizagem. Na aula que analisamos, verificamos que o professor, ininterruptamente, faz uso de vários mecanismos reguladores para conduzir o aluno: maior tempo no turno de fala, aumento do tom de voz, ratificação da sua leitura como referencial. Há sempre por parte do professor uma reativação da sua posição de superioridade na pirâmide do poder presente em sala de aula.

Essa constante reativação da posição de superioridade do professor na pirâmide de poder nos permitiu verificar a positividade do poder. Durante as aulas, o professor sempre

insistia para que os alunos dessem suas impressões de leitura. Essa insistência se enquadra na positividade do poder porque o professor, na condição de sujeito imbuído de autoridade institucional, tem o dever de inquietar o aluno para que ele se posicione, para que ele tenha voz ativa no processo de aprendizagem. Nessa prática de sempre buscar fazer o aluno participar, o professor construiu um ambiente de aprendizagem baseado na horizontalidade da construção dos saberes. Embora o educador fosse o mediador com maior proficiência, ele conseguiu construir um espaço de diálogo constante. Nesse aspecto, pudemos ver que a sala de aula é um espaço de condução de condutas, mas uma condução que, obrigatoriamente, precisa fazer valer o espaço de liberdade do aluno.

O aluno, embora estivesse dentro de uma máquina de ensinar, não estava manietado ao exercício de poder do professor. Por várias vezes, pudemos observar o seu exercício de poder em sala, principalmente quando discordava da leitura proposta pelo professor.

A partir desses resultados da ação da dinâmica da sala de aula sobre os sujeitos professor e aluno, podemos passar, mais detidamente, para os efeitos do poder e das vontades de verdade nos gestos de leitura dos alunos.

O professor, na sala de aula, é visto pelos alunos como um referencial. Logo, a sua impressão de leitura também é tomada como a leitura “verdadeira”. Essa nossa afirmativa se pauta justamente nos resultados observados. Na ocasião das aulas, o professor construiu um andaime pedagógico para levar os alunos a verem no cordel o que ele já havia visto. A partir da estratégia de perguntas, o professor ia gerenciando a leitura do aluno, levando-o a ver efeitos de sentido que, provavelmente, ele não veria sem a orientação de um leitor mais experiente. A relação assimétrica entre professor e aluno, como havíamos colocado como hipótese, é determinante para os gestos de leitura do discente. Embora tenha havido alguns momentos de resistência do aluno à leitura do professor, a leitura deste, ao final do processo, foi tomada como paradigma, como “verdade”.

Vemos essa aceitação do aluno não como algo negativo, mas como efeito da própria relação de poder estabelecida em sala de aula que coloca a leitura do professor como passiva de aceitação pelos alunos. Essa aceitação é uma questão de ordenamento do discurso, isto é, o professor está na ordem de quem pode dizer.

No que diz respeito às peculiaridades teórico metodológicas da AD como ferramenta de auxílio à leitura do aluno, temos algumas considerações. Ao vivenciar uma experiência discursiva de leitura, o aluno tem a oportunidade de realizar uma leitura investigativa que não estaciona no sentido referencial, mas busca compreender o percurso da construção do sentido.

Lendo a partir de um viés discursivo de leitura, o aprendiz tem uma ação ativa na construção do sentido porque o método da AD, uma vez aplicado na prática de leitura escolar, exige que o professor construa uma relação aberta e constante de diálogo com o aluno sobre o objeto lido. Não estamos, com isso, querendo dizer que uma aula de leitura baseada no diálogo é efeito inevitável do método da AD, é possível que o professor tenha o conhecimento da teoria, mas pautar sua aula apenas na sua exposição, isto é, um monólogo de amostra da leitura discursiva que ele tenha realizado. O que afirmarmos é que o método teórico de leitura da AD é propenso a uma mediação dialogal de leitura. E se pensarmos que o que se espera é uma sempre crescente participação do aluno, julgamos como positiva essa característica do método da AD.

Essa quase imposição ao diálogo entre professor e aluno se dá pela natureza investigativa e arqueológica do método de leitura da AD. Para esse método, não basta dizer que o sentido é “X” – até por que outros sentidos são sempre possíveis – é preciso que se compreenda o percurso de construção desse sentido. Para que isso ocorra, o leitor terá que realizar uma investigação que exigirá a elaboração de questionamentos – como o discurso se organiza para dizer o que diz?; por que esse dizer e não outro em seu lugar?; qual é o efeito do não dito no que está dito?; que efeito de memória essa memória discursiva causa na construção desse sentido?; que vontades de verdade estão presentes nesse dizer?

Nas aulas analisadas, a presença do diálogo pôde ser visto por exemplo, na leitura da xilogravura do cordel “Cacete, cachaça e gaia” de Davi Teixeira. Eis algumas questões que se fizeram presente: Os chifres na cabeça do homem fazem lembrar o quê?; Por que só ele tem chifres e ela não? O que isso nos leva a pensar sobre a mulher?; a posição do homem com os braços abertos atrás da mulher nos leva a pensar o que sobre a relação homem e mulher? O chicote nas mãos do homem traz que ideia sobre o homem?

Outra questão particular do método de leitura da AD é possibilidade do deslocamento do olhar do aspecto linguístico para o discursivo. Nesse campo, o aluno-leitor é levado a perceber o aspecto discursivo da língua na construção dos sentidos. Isso pôde ser visto, por exemplo, na análise do verso “ela é a rainha do lar”, do cordel Cacete, “cachaça e gaia” de Davi Teixeira. Na ocasião, mediante a orientação do professor, os alunos puderam resgatar em rainha o efeito da memória discursiva que colocava a mulher como aquela que estava submissa a um rei. Além disso, puderam perceber, a partir da palavra “lar”, o efeito do poder na construção da vontade de verdade de que à mulher só cabe a vida privada. Isso só foi possível devido ao deslocamento do olhar.

No bojo das particularidades teórico-metodológicas da AD também está presente a possibilidade que o professor tem de mostrar aos alunos a dinâmica do discurso, isto é, a sua capacidade de transitar entre materialidades significantes. Isso pôde ser visto na aula analisada quando o professor, para falar sobre a representação social do nordestino, fez uso de diferentes materialidades – música, pintura, xilogravura, filme. Nesses textos, os alunos puderam observar a presença do mesmo discurso depreciativo sobre o nordestino que era mostrado como pobre, ignorante, violento. Com isso, eles puderam ver a regularidade e a força do discurso na construção de vontades de verdade, no caso, a vontade de verdade do estereótipo sobre o nordestino.

Finalmente, chegamos ao último tópico dos resultados da pesquisa: a observação dos efeitos da aplicação do método da AD nos gestos de leitura dos alunos. Quando resolvemos iniciar essa pesquisa, tínhamos bem clara uma questão: queríamos saber como o aluno passaria a ler após seu contato com o método discursivo de leitura. Para obtenção desses resultados nós aplicamos um mesmo questionário antes e depois da intervenção. Na primeira aplicação do questionário, quando indagados sobre o comportamento e as características das personagens do cordel, os alunos fizeram apenas descrições superficiais, tais como, modo de falar, características físicas das personagens. Após a mediação discursiva, diante da mesma questão – fale sobre o comportamento e as características dos personagens – os alunos repetiram o gesto leitor da primeira leitura. Esse resultado confirma nossa afirmativa de que a formação do leitor é um processo gradual e complexo. Por essa linha de raciocínio, seria uma pretensão esperar que, com um mês de vivência com o método discursivo de leitura, o aluno já alcance um nível mais crítico de leitura. Todavia, ao experimentarem a prática discursiva de leitura, os estudantes já têm registrado, em suas histórias de leitura, o traço histórico-sócio-político que uma dada leitura pode ter.

A mudança do gesto leitor dos alunos só ocorreu quando nós apresentamos a seguinte pergunta: como o homem e a mulher são mostrados no cordel que você leu? Com essa questão, os alunos passaram da descrição do comportamento das personagens para a análise das suas posições discursivas. A questão fez com que o aluno passasse a pensar não na personagem, mas na representação social dessa personagem. A partir dessa transição, ele pôde ver os efeitos do poder e da vontade de verdade na construção das representações sociais do homem e da mulher. Essa mudança de leitura, resultante da apresentação de outra pergunta, mostra-nos quão peculiar é o trabalho com a AD que exige que as questões lançadas aos alunos mobilizem seu objeto de investigação: o discurso. As perguntas precisam trabalhar o

aspecto sócio-histórico da língua. Por esse caminho, acreditamos ser possível fazer o aluno perceber o funcionamento discursivo da língua na construção dos sentidos. Assim, durante a mediação, sem fazer uso de terminologias da AD, fomos trabalhando com suas ferramentas teóricas – formação discursiva, memória discursiva, interdiscurso, condições de produção, relação de poder, vontade de verdade – a partir das perguntas apresentadas.

Com esses dados, nós podemos responder a questão central de nossa pesquisa que é saber se e como a AD, enquanto uma metodologia teórica de leitura, pode auxiliar na formação do leitor. Os resultados da pesquisa nos mostram que a AD tem uma contribuição a dar às práticas de leitura no ensino de língua. Essa contribuição é justamente a possibilidade que o aluno terá de trabalhar com a dimensão discursiva da língua, uma dimensão que traz para o processo de leitura os agentes sócio-históricos da construção do sentido. Além disso, o discente poderá compreender que a língua não é transparente, como aparenta, isto significa dizer que o sentido não é evidente. Por consequência, ao mobilizar as propriedades discursivas da língua, o leitor verá que sempre há outros sentidos possíveis para um dado texto. Nesse percurso, o aluno-leitor poderá adquirir o hábito de fazer uma leitura investigativa que não estaciona no primeiro sentido dado, não estaciona no sentido referencial, mas busca compreender como tal sentido se constituiu.

Sobre como proceder a uma mediação discursiva de leitura na sala de aula, diríamos que é fundamental que o docente amplie as condições de produção da leitura do aluno. Essa ampliação passa obrigatoriamente pela forma como o professor vai gerenciar a leitura do aluno ao fazer uso das ferramentas teóricas da AD. Isso significa dizer que o professor precisa ter o conhecimento da teoria para que possa fazer a necessária transposição dos conceitos da AD para o processo de mediação sem, obrigatoriamente, fazer uso das nomenclaturas da teoria. Como última questão, diríamos que é importante que o docente paute sua mediação de leitura em um ambiente de pleno diálogo investigativo com o aluno sobre o texto lido. Nesse diálogo, o professor deve fazer o possível para que as perguntas lançadas aos discentes explorem o aspecto discursivo da língua, seu caráter sócio-ideológico, sua relação direta com o poder e com as vontades de verdade.

Os resultados obtidos com a pesquisa demonstram, sinteticamente, a nossa maior preocupação com esse estudo: compreender como o método da AD francesa pode auxiliar na formação do leitor. A busca desse objetivo passou obrigatoriamente pela compreensão do funcionamento do método discursivo em uma situação de ensino e aprendizagem da leitura. Esmiuçar o método da AD foi significativo porque nos mostrou de que forma a leitura

discursiva pode participar do complexo e gradual processo de formação do leitor. Pelo que foi visto, essa participação se efetiva pela convocação feita pela AD para que o leitor reflita sobre como se dá a organização do discurso para a construção dos sentidos possíveis.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Abraão (2016). Disponível em: <http://www.antoniomiranda.com.br/poesia_brasis/ceara/abraao_batista.html>. Acesso em: 03 Nov. 2016.

ABREU, M. **Histórias de cordéis e folhetos**. Campinas-São Paulo: Mercado de Letras, 1999. (Coleção Histórias de Leitura).

AGUSTINI, C. (N). As dobraduras do dizer e (n)o não-um do sentido e do sujeito: um efeito da presença do interdiscurso no intradiscurso. IN: INDURSKY, F.; FERREIRA, M. C. L. (Orgns). **Análise do discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites**. São Carlos: Claraluz, 2007.

ALBUQUERQUE JR, D. M. **A invenção do Nordeste e outras artes**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ALVES-MARTINS, M. **Pré-história da aprendizagem da leitura**. Lisboa: ISPA, 1996.

ANTUNES, I. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. Parábola Editorial, 2007.

ARAGÃO, M. S. O social e o cultural na literatura de cordel. In: LUCENA, I. T.; OLIVEIRA, M. A.; LUCENA, J. M. **Entre a sociedade, o sujeito e a cultura: palavras multicolores**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2012.

BAGNO, M. **Português ou brasileiro? Um convite à pesquisa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006 [1929].

BARROS, M. **Menino do mato**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

_____. **Identidade**. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

_____. **Vida líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

_____. **Ensaio sobre o conceito de cultura**. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

BERNÁRDEZ, E. **Teoría y epistemología del texto**. Madrid: Cátedra, 1995.

BECKER, F. **O que é construtivismo**. Ideias. São Paulo: FDE, n.20, p.87-93, 1993.

BÍBLIA DE ESTUDO PENTECOSTAL. Sociedade Bíblica do Brasil. EUA: CPAD, 1995.

BILAC, Olavo. **Antologia poética**. Porto Alegre, RS: L&PM, 2012.

BLANCHOT, M. **Foucault como o imagino**. Lisboa: Relógio d'água, sd.

BLIN, J.F; DEULOFEU. C. G. **Classes difíceis**: ferramenta para prevenir e administrar os problemas escolares. Trad. Sandra Loguercio. Porto Alegre: Ardmed, 2005.

BONNICI, T. Novo historicismo e materialismo cultural. In: ____; ZOLIN, L.O. (org.). **Teoria Literária. Abordagens históricas e tendências contemporâneas**. Maringá: EDUEM, 2005.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997.

_____. **Referenciais para formação de professores**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2002.

_____. MEC. PDE: **Plano de desenvolvimento da educação**: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; INEP, 2009.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Formação do professor como agente letrado**. São Paulo: Contexto, 2015.

CASCUDO, L. C. **Dicionário do folclore brasileiro**. São Paulo: Global, 2012.

CASTRO, A. L. **Culto ao corpo e sociedade**: mídia, estilos de vida e cultura de consumo. São Paulo: Annablume – FAPESP, 2007.

CAVALCANTE, R. C. **Como fazer versos**. In: Correio popular, Campinas, 1982.

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. **Dicionário de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2012.

CHARTIER, R. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Editora UNESP, 2009.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2012.

COURTINE, J. J. **Analyse du discours politique**. Le discours communiste adressé aux chrétiens. In.: Langages, 62, 1981.

_____. O deslizamento do espetáculo político. In: GREGOLIN, M.R. (org). **Discurso e mídia**. A cultura do espetáculo. São Carlos: Claraluz, 2003.

_____. **As metamorfoses do discurso político**. Derivas da fala pública. São Carlos: Claraluz, 2006.

_____. **Análise do discurso político**: o discurso comunista endereçado aos Cristãos. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

_____. **Decifrar o corpo**: pensar com Foucault. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2012.

DELEUZE, G. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

DIONÍSIO, Â. P. Análise da Conversação. In: MUSSALIM, F. e BENTES, A. C. **Introdução à linguística**: domínios e fronteiras (orgs.) 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

DI RENZO, A. M. La lengua de nunca acabar: o real da língua e o real da história. In: INDURSKY, F.; FERREIRA, M. C. L. (orgs.). **Michel Pêcheux e análise do discurso**: uma relação de nunca acabar. São Carlos: Claraluz, 2007.

DINIZ, Stênio (2016). Disponível em: <<https://www.catracalivre.com.br/sp/agenda/gratis/ccsp-recebe-exposicao-de-xilogravuras-nordestinas/>>. Acesso em: 03 Nov. 2016.

Disponível em: <https://www.bibliaonline.com.br/vc/ef/5>. Acesso em: 23 Fev. 2017.

ANDRADE, C. D. **A educação do ser poético**. Jornal do Brasil, Rio de Janeiro – RJ, 1974.

DUARTE, João Ferreira. Câne. In: CEIA, Carlos. **E-dicionário de termos literários**. Disponível em: <http://www.edtl.com.pt/index.php?option=com_mtree&task=viewlink&link_id=525&Itemid=2>. Acesso em: 08 jan. 2016.

DU GAY, P.; HALL, S.; JAMES, L. (orgs.). **Doing Cultural Studies**: the story of the Soony Walkman. Londres: Sage/The Open University, 1997.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

EAGLETON, T. **A ideia de cultura** (tradução: Sandra Castello Branco). 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

ELIAS, N. **A sociedade dos indivíduos**. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

ELIOT, T.S. **Notas para uma definição de cultura**. Trad. Geraldo Gerson de Souza. São Paulo: Perspectiva, 2005.

FERNANDES, C. A. Identidade e Discurso: Pressupostos Teóricos e Analíticos. In: FERNANDES, C. A., NAVARRO, P. **Discurso e Sujeito**: reflexões teóricas e dispositivos de análise. (orgs). 1. ed. Curitiba: Appris, 2011.

FERREIRA, M.C.L. **Da ambiguidade ao equívoco**: a resistência da língua nos limites da sintaxe e do discurso. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000.

_____. O local do social e da cultura numa dimensão discursiva. In: INDURSKY, F; MITTMANN, S.; FERREIRA, M. C. L. (orgs.). **Memória e história na/da análise do discurso**. Campinas-São Paulo: Mercado de Letras, 2011.

FERREIRA, A. B. H. **Mini Aurélio**: o dicionário da língua portuguesa. 8. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

FILHO, C. P. Entre vozes, carnes e pedras: a língua, o corpo e a cidade na construção da subjetividade contemporânea. In: SARGENTINI, V.; NAVARRO-BARBOSA, P. **Foucault e os domínios da linguagem: discurso, poder, subjetividade**. São Carlos: Claraluz, 2004.

FISCHER, R.M.B. Foucault. In: OLIVEIRA, L.A. **Estudos do discurso**: perspectivas teóricas. 1.ed. São Paulo: Parábolas Editorial, 2013.

FOUCAULT, M Naissance de la Clinique. Une archeologie du regard medical. Paris: puf. Trad. Bras. Roberto Machado. **O nascimento da clínica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1977.

_____. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1989.

_____. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. **História da sexualidade 1**: A vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

_____. “Nietzsche, lá généalogie, l’histoire”. Hommage à Jean Hyppolite. Paris: PUF, 1971, p. 145-172. In: _____. **Dits et écrits**. Vol. I. Paris: Gallinard, 1994. 1010.

_____. O Sujeito e o Poder. In: RABINOW, P; DREYFUS, H. **Uma trajetória filosófica**: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

_____. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

_____. **O que é um autor?** São Paulo: Paisagens, 2000. (Trad. José A. Bragança).

_____. Linguagem e Literatura. In: MACHADO, Roberto. **Foucault, a filosofia e a literatura**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000a.

_____. A Linguagem ao infinito. In: MOTA, Manoel Barros (org) **Michael Foucault: Estética: literatura e pintura, música e cinema**. Trad. Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001 (Ditos e Escritos v. III).

_____. Política e ética: uma entrevista. In: **Ética, sexualidade e política, por Michel Foucault**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

_____. **Michel Foucault: entrevistas**. Org. Roger Pol-DROIT. Trad. Vera Portocarrero e Gilda Carneiro. São Paulo: Graal, 2006.

_____. **A arqueologia do saber**. trad. Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

_____. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 2007a.

_____. Soberania e disciplina. In: **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2008.

FREIRE, P. A importância do ato de ler. In: _____ Col. **Polêmicas do nosso tempo**, Editora Cortez, São Paulo, 1985.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALVÃO, Ana Maria Oliveira. **Cordel: leitores e ouvintes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

PINTO, Álvaro Vieira. **Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.

GAMBOA, Silvio A. S. **Análise epistemológica dos métodos na pesquisa educacional: um estudo sobre as dissertações de mestrado em educação da UnB**. Brasília: Faculdade de Educação UnB, 1982. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142014000100008. Acesso em: 18 maio 2016.

GEERTZ, Clifford. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura (capítulo 1). In: GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GREGOLIN, M. R. O que quer, o que pode esta língua? In.: CORREA, Djane Antonucci (org.). **A relevância social da linguística: linguagem, teoria e ensino**. São Paulo: Parábola, 2007.

GREGOLIN, M. R.; SARGENTINI, V. (Orgs). **Análise do discurso: heranças, métodos e objetos**. São Carlos: Editora Claraluz, 2008.

_____. **Análise do discurso e semiologia: enfrentando discursividades contemporâneas**. In: PIOVENAZI, C.; CURSINO, L.; SARGENTINI, V. (Orgs) **Discurso, semiologia e história**. São Carlos: Claraluz, 2011.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz T. da Silva e Guacira L. Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. T (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Stuart Hall, Kathryn Woodward. Petrópolis-Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

HELDMAN, Caroline. **Sexual objectification**. Part 1: What is it? 2012. Disponível em <http://thesocietypages.org/socimages/2012/07/02/sexual-objectification-part-1-what-is-it/>. Acesso em: Maio de 2015.

HENRY, P. **Sens, sujet, origine**. In: Linx (tradução brasileira, E. Orlandi [org.], 1993.

INDURSKY, F. **A Memória na cena do discurso**. In: IN: INDURSKY, F.; MITTMANN, S.; FERREIRA, M. C, L. Memória e história na/da análise do discurso. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2011.

JODELET, Denise. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2002.

KLUCKHOHN, C. **Mirror for man: The relation of anthropology to modern life**, New York: McCraw-Hill reprint edition. 198. Tucson: University of Arizona Press, 1977.

KOCH, IV; ELIAS, V. M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

LACAN, J. **Écrits: a selection**. Londres: Tavistock, 1977.

_____. O sujeito e o outro(I): a alienação. In: **O SEMINÁRIO – Livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1979.

LARAIA, R. de B. **Cultura: um conceito antropológico**. 14. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

LEFFA, V. Interpretar não é compreender: um estudo preliminar sobre a interpretação de texto. In: Vilson J. Leffa; Aracy Ernst. (Org.). **Linguagens: metodologia de ensino e pesquisa**. Pelotas: Educat, 2012, p. 253-269.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola: o oral, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LOPES, J.R. **Literatura de cordel: antologia**. Fortaleza: Banco do Nordeste do Brasil, 1982.

LUYTEN, J. **O que é literatura Popular**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

MAANEN, J.V. **Reclaiming qualitative methods for organizational research: a preface**, In.: Administrative Science Quarterly, vol. 24, n. 4, December 1979.

MAINGUENEAU, D. **Discurso literário**. São Paulo: Contexto, 2009.

MALDIDIER, D. **A inquietação do discurso: (re) ler Michel Pêcheux hoje**. Campinas: Pontes, 2003.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

_____. **A. Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2010.

MARTINS, M. H. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

MILLET, K. (1970). **Sexual politics**. New York: Doubleday & Company, 1970.

MORALES, B.S.V. O Real da língua e O Real da História: considerações a partir do texto La Lengua de Nunca Acabar. In: INDURSKY, F.; FERREIRA, M. C. L. (orgs.). **Michel Pêcheux e análise do discurso: uma relação de nunca acabar**. São Carlos: Claraluz, 2007.

MORIN, André. **Pesquisa-ação integral e sistêmica: uma antropologia renovada**. Rio de Janeiro. DP&A. 2004.

MUSSALIM, F. Análise do Discurso. In: MUSSALIM, F. e BENTES, A. C. **Introdução à linguística: domínios e fronteiras** (orgs.). 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

NORA, P. **Les lieux de mémoire**. Paris: Gallimard, 1984.

OLIVEIRA, Rosiska D. e Oliveira, Miguel D. Pesquisa social e ação educativa. In: Carlos Rodrigues Brandão, (org.). **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

ORLANDI, E. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. São Paulo: Pontes, 2006.

_____. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 9. ed. Campinas-São Paulo: Pontes Editoriais, 2010.

_____. **Interpretação, autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. 6. ed. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2012.

_____. **Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos**. 6. ed. Campinas-São Paulo: Pontes Editores, 2012a.

_____. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez, 2012.

PÊCHEUX, M. Papel da memória In: ACHARD, P. et al. **Papel da memória**. Campinas: Pontes, 1999.

_____. **Discurso**: estrutura ou acontecimento. 5. ed. Campinas-São Paulo: Pontes Editores, 2008.

_____. A forma-sujeito do discurso. In: **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. trad. brás. Eni Orlandi. Campinas: Unicamp, 2009.

_____. Análise automática do discurso. In: GADET, F e HAK, T. (orgs). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas, Editora da UNICAMP, 2010.

_____. A análise do discurso: três épocas. In: GADET, F e HAK, T. (orgs). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas, Editora da UNICAMP, 2010a.

_____. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas (1975). In: GADET, F. e HAK, T. (orgs). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas, Editora da UNICAMP, 2010b.

PERERA, Sylvia Brinton. **Caminho para a iniciação feminina**. São Paulo: Paulus, 1985.

PINTO, Álvaro Vieira. **Ciência e existência**: Problemas filosóficos da pesquisa científica. 2. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1972.

ROSE, N. Inventando nossos eus. Trad.: Tomaz Tadeu da Silva. In: SILVA, T.T (Org.) **Nunca fomos humanos – Nos rastros do sujeito**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

RICHARDSON, R.J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. 12. reimpr. São Paulo: Atlas, 2011.

SAMICO, Gilvan (2016). Disponível em: <https://www.google.com.br/search?q=XILOGRAVURAS+DE+Gilvan+Samico&bih=583&biw=1252&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjIjOi114zQAhUSPJAKHSbPAOIQ_AUIBigB> Acesso em: 03 Nov. 2016.

SANT'ANNA, D. B. **Corpos de passagem**: ensaios sobre a subjetividade contemporânea. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

SANTOS, J.L. **O que é cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

SARGENTINI, V.M.O. A análise do discurso e a natureza semiológica do objeto de análise. IN: GREGOLIN, M. R. F. V; e KOGAWA, J. M. M. (Orgs). **Análise do discurso e semiologia**: problematizações contemporâneas. Araraquara: FCL – UNESP Laboratório Editorial. São Paulo, 2012.

SAVELI, Esméria de Lourdes. Por uma pedagogia da leitura: reflexões sobre a formação do leitor. In: CORREA, Djane Antonucci; SALEH, Pascoalina Bailon de Oliveira (Org). **Práticas de letramento no ensino – leitura, escrita e discurso**. São Paulo: Parábola Editorial; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. IN: SILVA, T. T.; HALL, S. A produção social da identidade. In. SILVA, T. T (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Stuart Hall, Kathryn Woodward. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed. 1998.

SCOTT, J. (1995). **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. Educação & Realidade, 20, 71-99.

VEIGA-NETO, A. **Foucault e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VEYNE, P. **Foucault: Seu pensamento, sua pessoa**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6. ed. Trad. José Cipolla Neto, Luis S. M. Barreto e Solange C. Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

TEIXEIRA, Davi. (2005) **Cacete, cachaça, e gaia**. [Recife : s.n.].

TYLOR, Edward. **Primitive culture**. Londres, John Mursay & Co. [1958, Nova York, Harper Torchbooks, 1871.

WHITE, Leslie, 1955. **The Symbol: The Origin and Basis of Humans Behavior**. 5. ed. In Morbel, Lennings e Smith (orgs.), *Readings of Antropology* Nova York, McGraw-Hill Book Co. [Ed. bras. in Fernando Henrique Cardoso e Otávio Ianni, *Homem e sociedade*. São Paulo, Cia. Editora Nacional, 1970.

WOODWARD, K. Identidade e Diferença: uma introdução teórica e conceitual. In. SILVA, T. T (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Stuart Hall, Kathryn Woodward. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ANEXOS

I. Cordéis usados

Cordel 1: Cacete, cachaça e gaia



Aos homens inteligentes
Que valorizam a mulher
Mando os meus parabéns
Esteja onde estiver
Mulher só quer ser amada
Só isso que ela quer.

(PS)

Ela é a rainha do lar
A esposa resguardada
Tá pronta para amar
E também pra ser amada
Se você não valoriza
Ela fica arrasada.

Essas mulheres só sonham
Com um príncipe encantado
Não precisa ter dinheiro
Só basta ser dedicado
Na saúde na doença
Mas que fique ao seu lado

Se ela é rejeitada
Fica nos cantos chorando
Sente falta de carinho
De dia fica pensando
Com aquilo que mais gosta
À noite fica sonhando.

1

Existe homem que faz
Da esposa empregada
Enche a casa de amigos
E ela agüenta calada
Ele dizendo a ela:
-traga cerveja gelada.

E esse tipo de homem
Pela turma é abraçado
Gasta pagando cachaça
E depois compra fiado
Quando ele chega em casa
Ainda fica invocado.

Se a mulher tá falando
Ele fica enfurecido
Diz com vários palavrões
-Procure outro marido
O bonzinho aqui sou eu
Eu sou o melhor partido.

A mulher ouvindo isso
Ela fica arretada
Fala para as amigas
Estou sendo humilhada
Não tenho roupa que preste
Na dispensa não tem nada.

2

Zé da Venda está ali
Somente observando
Com pena dessa mulher
Que o homem tá humilhando
E pergunta para ela
O que está lhe faltando.

O bondoso Zé da Venda
Sem o corno dela saber
Manda feira para ela
- Isso é para você ver
Se faltava alguma coisa
Mande por favor dizer.

Quando chega o fim do mês
O corno sem um tostão
Ela querendo dinheiro
Ele diz não tenho não
Gastei todo com cerveja
Não venha fazer pressão.

Vai para a rua beber
Cerveja e também cachaça
Passando a noite fora
Deixa a mulher de graça
Zé dorme na cama dele
Ele dormindo na praça.

3

Ele chega de manhã
Ainda a cama quente
Pergunta para a mulher
Dormiram na cama da gente
E a mulher lhe responde:
- Que pergunta indecente.

Depois da bela dormida
Ele acorda bem calminho
Com a cabeça enfeitada
Toma logo um cafezinho
A feira ele não fez
Quem tá dando é o vizinho.

Aos domingos ela sai
Para passear na praia
O marido desconfia
Eu estou levando gaia
E se isso for verdade
Eu vou da nessa catraia.

Fica esperando ela
Chegar do belo passeio
Muito alterado fala
Eu sei de onde você veio
Ela diz fui trabalhar
E tira uma nota do seio.

4

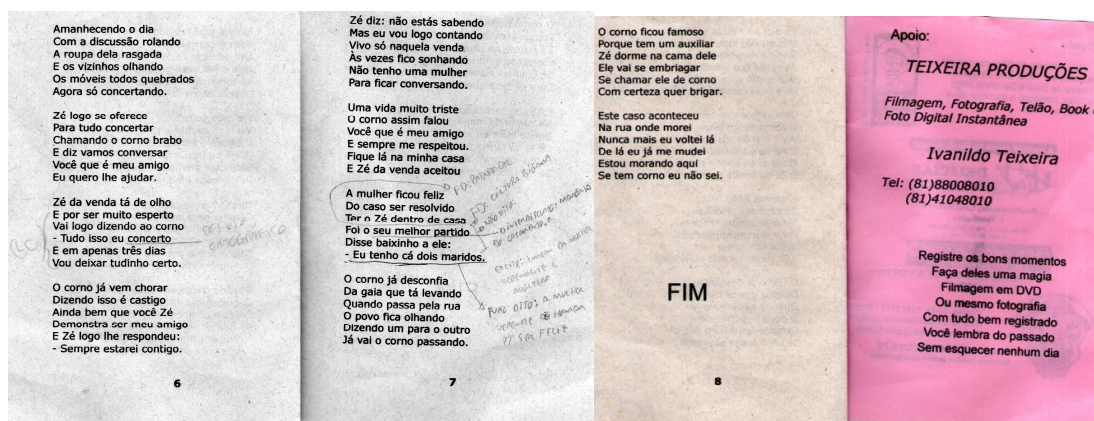
Ela vai logo falando
Sem deixar ele falar
Lhe dá vinte reais
Isso é pra você gastar
Vá tomar uma cachaça
Depois venha conversar.

Ele todo satisfeito
Vai logo encher a cara
Diz para o barraqueiro
-Hoje eu faço a farra
Bote cem gramas de queijo
De cachaça uma jarra.

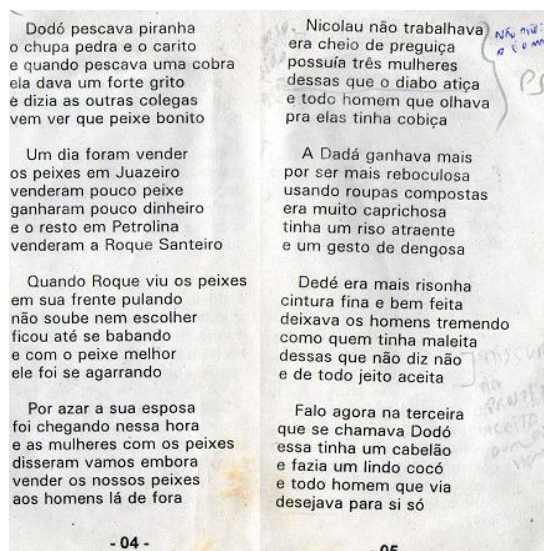
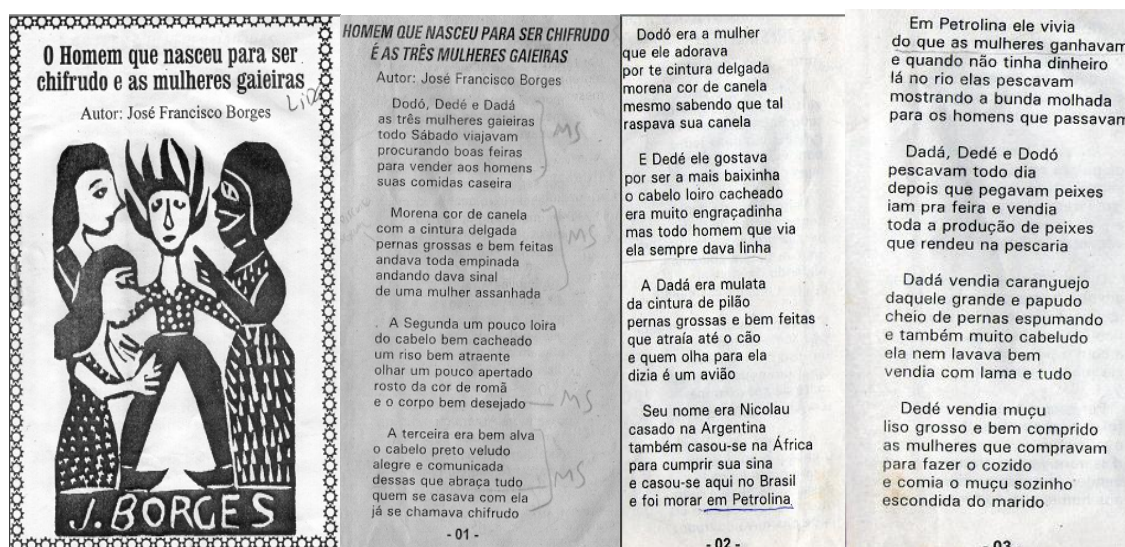
Toma vinho e cachaça
Cerveja para lavar
O barraqueiro pergunta
-Tem grana para pagar
Bota a grana pra fora
Que agora vou fechar.

Quando chega em casa
Começa uma discussão
Doido e embriagado
Na mulher meteu a mão
A mulher gritando diz:
- Hoje você dorme no chão.

5



Cordel 2: O homem que nasceu para ser chifrudo e as mulheres gaieiras



A Dadá ia pra feira e ganhava um bom dinheiro vendia seu caranguejo no bar de Zé candeeiro Joel comprava e levava lá para o Sítio Cruzeiro E assim o Nicolau já tinha a cara de touro Pedrinho levava Dedé pra perto do matadouro e no outro dia ela ia pro hospital tomar soro Dedé, Dadá e Dodó era três peças bonitas Dodó tinha o cabelão preso num laço de fita e as outras tinha um corpo que todo homem palpita E quando Nicolau queria fazer amor com uma delas ela dizia eu estou com uma dor nas canelas e essa história de amor pode ir fazer com elas	Ele partia pra outras que também tavam enjoadas e dizia passemos a noite amando e sendo amadas o trabalho foi pesado até alta madrugada Disse ele vem Dodó fazer a mim um carinho disse ela passei a noite agarrada com Carlinho filho de Manoel jumento e ele é um jumentinho Ele apelou para Dedé dizendo vem baixinha vamos brincar de amor tu me aperta e acarinha ela respondeu te afasta tu pra mim és uma tinha Dadá lhe disse também com você não quero nada passei a noite dançando e cheguei de madrugada trouxe a bolsa com dinheiro mas estou muito cansada	E assim Nicolau ficou calado e sisudo as três mulheres gaieiras a ele explicaram tudo dizendo você não passa de um velho feio e chifrudo Quando ele olhava as três bonitas e palpitosas todas bem feitas de corpo se parecia três rosas sem querer nada com ele e pra outros carinhosas Ele coçava a cabeça e os cabelos arrancava pegava nos chifres grossos e com raiva balançava e dizia nunca pensei que só chifre me sobrava E assim o Nicolau vivia lá no sertão com três mulheres bonitas e ele na solidão isso acontece ao homem que quer ser muito machão.
- 06 -	- 07 -	- 08 -

Cordel 3: Mulher gaieira e cachaça nem o satanás aguenta

Autor: JORGE CALHEIROS

MULHER GAIEIRA E CACHAÇA NEM O SATANÁS AGUENTA

Edição Nº 62

Vou começar este livro
Pedindo licença ao povo
Da galinha eu quero o ovo
Da maçã quero um pedaço
Da mulher quero um abraço
Da minha mãe a benção
Da igreja a oração
Da palestra a alegria
Da cantora a cantoria
Da briga a paz e união

Meu natural Maceió
E fui morar no Pontal
Já pareço um animal
Com um boi dos bem gaiúdo
Desta vida de chifrudo
Conheço e ninguém me afronta
Vivo de cabeça tonta
Vou explicar porque é
Morei com 30 mulher
Todas elas botou ponta

01

Eu sai lá do Pontal
Fui morar na Ponta Verde
Contratei uma Mercedes
Para ajudar carregar
As ponta que tinha cá
Que minha mulher botou
Outro corno me ajudou
A fazer esta mudança
Não sai da minha lembrança
Quando esta muda chegou

Fizeram uma grande festa
Porque eu tinha chegado
Com minha mulher de lado
Foi grande a animação
Soltaro até foguetão
Foi festa pra 15 dias
Eu pulava de alegria
Todo homem ela beijava
E eu nem desconfiava
Que entrava em outra fria

02

Me arranjaram logo casa
Rádio e televisão
Fiquei com tanta emoção
Muito alegre e satisfeito
Grande alegria em meu peito
Daquela grande amizade
Tantos amigos de verdade
Que minha mulher fazia
Ali só era alegria
Tamanha felicidade

Eu me chamo Jeremia
Minha mulher é Antonha
Oh que peça de vergonha
Me amava com respeito
Jamais me deu o direito
Em eu trabalhar pra ela
Quem passasse perto dela
Achava ela bonita
Eu me enchia de fita
Ao ver ela na janela

03

Com um ano mais ou menos
Que a gente tinha chegado
Chegou lá um desgraçado
Por nome de Agenor
O triste era cobrador
Pegaram a se conhecer
E eu nem a perceber
Que tava sendo chifrado
Pois foi este condenado
Que me botou pra correr

Fiquei com muito desgosto
Não voltei mais ao pontal
Tonha era especial
Pra mim era meu tesouro
Valiosa igual a ouro
Quando se acha na mina
Triste é a minha cina
De não ter sorte na vida
Levaram a mulher querida
Inda levei pau por cima

04

Deste dia por diante
Me transformei numa fossa
Mudei-me pra Ponta Grossa
Lá também levei castigo
Não encontrei um amigo
Que quisesse me ajudar
Foi deste dia pra cá
Arrumei outra mulher
Vocês vão saber quem é
O seu nome eu vou citar

Esta ilustre pessoa
Se chamava Conceição
Gente de bom coração
Para fazer caridade
Com ela fiz amizade
Nossa vida era um amor
Com esta lindíssima Flor
Passei um ano e dois dias
Chegou um tal de Abedias
Me chifrou e carregou

05

Fiquei desorientado
Como soldado na guerra
Mudei pra Ponta da Terra
Não sou de esmorecer
Tudo pode acontecer
Com um homem de vergonha
Já era três Ca Antonha
Pra não chorar eu sorria
Nunca mais vi Aêdia
Nem a mulher sem vergonha

Oh que vida amargurada
Minha cabeça anda tonta
Pra todo lugar tem ponta
Por isso me dá azar
Mas não vou me lastimar
Vou seguir a minha cina
Chegando em Ponta Mufina
Posso até me dá bem lá
Quem sabe até namorar
Com uma linda menina

06

Cheguei em Ponta Mofina
Era noite de São João
Soltaram até foguetão
Fogueira dança e pagode
Na praça mataram um bode
Sentei perto pra olhar
Um veio me convidar
Pra mim tomar aguardente
E comer do bicho quente
Até o dia raiar

Eu aceitei o convite
E arrochei na cachaça
A dança mesmo na praça
Eu fiquei muito empolgado
Por terem me convidado
Eu ali era um estranho
Conheci seu Zé Antonho
Que vivia da pesqueira
Com 4 filhas solteira
Pra mim aquilo era um sonho

07

No outro dia 10 horas
Toda festa se acabou
Seu Antonho convidou
Pra mim ir na casa dele
E também jantar com ele
Pra depois nós palestrar
Comecei a observar
Que todas tavam me olhando
Também um olho piscando
Eu respondi vamos lá

Seu Antonho ia na frente
Mas andando devagar
Nós atrás a conversar
Uma a uma eu agarrava
Nesta hora eu nem lembrava
Do que já tinha sofrido
Só sendo um corho atrevido
Uma só é um barato
Quanto mais sendo de quatro
Vou ficar mais conhecido

08

Quando chegamos na casa
Terminou nossa viagem
Eu pensei vou ter coragem
Pra esta barra enfrentar
Eu ajudo ele a pescar
Para mim ficar bem forte
Fracô com 4 é a morte
Graças a Deus tou sozinho
Não tem mesmo nem vizinho
Que chifre e dê de pinote

Seu Antonho perguntou
Como era minha graça
Eu falei tou na desgraça
Por me chamar Jeremia
O meu pai sempre dizia
Que eu ia ser como ele
As ponta igualmente as dele
Mamãe ria e dava vaia
Depois ia pra gandaia
E mandava eu olhar ele

09

Ele falou Jeremia
Veja a vida como é
Eu também tive mulher
Fazenda cavalo e gado
Hoje vivo atrapalhado
Por causa de um cabeludo
Levou ela e gastou tudo
Venderam até meu cavalo
Fiquei ca cara de galo
Como namoro de mudo

Um dia ela me chamou
Tonhinho fofa vem cá
Eu preciso viajar
Vou estudar em São Paulo
Vendi 14 cavalo
E dei o dinheiro a ela
Foi também a irmã dela
E todo mês eu mandava
Pra pagar onde estudava
Cai na grande espereira

10

Eu já tava admirado
Desta vida de barão
Lá parou um caminhão
Cheio de trabalhador
Deu um galho no motor
O motorista desceu
Veja o que aconteceu
30 sentou na calçada
Foi aquela macacada
E quem lascou-se fui eu

As mulher apareceram
E elas foi se chegando
Pouco a pouco conversando
Eu fiquei desconfiado
O motorista safado
Ganhou logo a Margarete
Fina igual um canivete
Ele nem deu atenção
Nela sua profissão
Botar gaia igual a peste

13

Nem esperei seu Antônio
Chegar da tal pescaria
As 8 horas do dia
Arrumei minha bagagem
Já fui fazendo viagem
Para o pontal da Barra
Era minha grande tara
Em conhecer outra ponta
Lugarzinho do faz de conta
Lá também quebrei a cara

Cheguei no Pontal da Barra
Na quarta-feira cedinho
Me encostei num barzinho
Comecei tomar cachaça
Tira gosto era de caça
Maçunim e sururu
Mandei botar dois Pitú
Sua dona era Iracema
Uma bonita merena
Que tinha vindo do sul

16

Às 5 horas da tarde
Tava muito embreagado
Cai e fiquei deitado
Ela fechou o salão
Fez suas obrigação
Seu quato já preparado
E me levou com cuidado
Eu fiquei na mordomia
Acordei no outro dia
Com Iracema a meu lado
Tava completando um mês
E eu lá neste aposeu
Chegou um tal de Irineu
Dinheiro como a grengrena
Conversando a Iracema
E ela chegou pra perto
Fiquei muito desinquieto
E começou lhe beijar
E eu só pra não olhar
Virei a cara pra o teto

17

Acabei com todo gado
As terras também vendi
Só pensando em ser feliz
Quando ela se formasse
Pra nossa terra voltasse
Com muita sabedoria
Ia ser só alegria
5 anos sem a cama
Veio estes 4 diploma
Agora é mais putaria

A mais nova com 2 anos
O seu nome Margarete
Magra igual canivete
A segunda Antonieta
Braba igualmente o capeta
Já tava com 4 anos
E eu fazendo meus planos
Como eu podia fazer
Para não me arrepender
Depois entrar pelos canos

11

Tinha um cabra magricela
De bigode e costeleta
Aganrou Antonieta
Começou beijando a boca
Era uma coisa louca
Puchou logo pra o quintal
Parecia um carnaval
Seu Antônio na pescaria
E eles na putaria
E eu capaz de chorá

De todas 4 mulheres
Só me restou Jovelina
Um cabra pulou de cima
Já foi beijando seus pés
Seus dedos chei de anéis
Que foi um brilho danado
Fiquei logo encabulado
Ela falou que belisco
Deu-lhe uma presa de bico
Nos beijo do desgraçado

14

A terceira Julieta
E a 4ª Jovelina
Todas elas eram lindas
Me amiguei com as quatro
Morando tudo no quarto
Já fui virando o boné
E seja o que Deus quiser
Eu tou só nessa parada
Com 4 mulher safada
Vai virar um cabaré

8 meses numa boa
Seu Antônio na pescaria
Lá no quarto tinha esteira
Pra gente se acomodar
Era um parapapá
Um agarra encolhe e estica
Depois nós ia pra bica
Buscar água e tomar banho
Eu e aquele rebanho
Nunca vi vida tão rica

12

Consertaro o caminhão
Depois foram farrear
Com raiva fui me deitar
Logo agarrei no sono
Casa de mulher sem dono
Ninguém pode tomar conta
Se não vai doer as ponta
Ou fica doido varrido
Vira um corno distemido
Na vida nada lhe afronta

Foram embora 4 horas
Ainda fiquei dormindo
Vejam que corno mais lindo
Sozinho em uma esteira
As mulher deu de ribeira
Em cima do caminhão
Foi de cortar coração
Quando eu me acordei
Logo me ajoelhei
Cas ponta encostou no chão

15

Era 4 da manhã
E eu só na desvantagem
E eles na sacanagem
Inda por cima dizia
Nega este é teu vigia
Ou é corno disfarçado
Fiquei muito enjuriado
Que parti para agressão
Levei 14 empurrão
E um murro desgraçado
Ele puchou um revólver
E me botou pra correr
E falou nem quero ver
Você aqui neste bar
Nem pude as roupas pegar
Para não virar defunto
Fiquei até sem assunto
Que amarga despedida
Ou livrava minha vida
Ou cidade de pé junto

18

Da carreira que eu dei
Rasguei até meu calção
Batia meu coração
Sem querer olhar pra trás
Com medo do satanás
Dizia meu pai jereba
Sebo nas canela enseba
De léguas nem sei a conta
Que quando baixei as ponta
Tava no Pontal do Pebá

Eu cheguei muito cansado
Sentei-me pra descansar
Escutei alguém chamar
Era uma moça zandão
Eu disse pra lá caôia
Não venha me atrapalhar
Já vim de outro lugar
Por levar um par de ponta
Teu olhar me amedronta
Vire esta cara pra lá

19

Ela disse oh pé de pano
Ta solto em cima do mundo
Casei com um vagabundo
Só pensando em ser feliz
Ele torceu meu nariz
Me quebrou duas costela
Rasgou a minha canela
E disse vai lá Raimunda
Me deu um chute na bunda
Também cheguei na banguela

Eu disse prá lá Raimunda
Que não tou de brincadeira
Sou um corno de primeira
Mas foi com mulher bonita
Você é muito esquisita
Por isto ninguém te quer
Espírito de candomblé
Por favor me deixa em paz
Vá embora satanás
Volta pra teu cabaré

20

Mas eu tava com problemas
Naquele estranho lugar
Não tinha aonde morar
Num tremendo desadouro
Só com a roupa do couro
Esta mesma tava imunda
Também rasgada na bunda
Tava em ponto de loucura
Nem olhei sua feiúra
E me juntei com Raimunda

Ela disse Jeremias
Vamos pra beira do rio
Que por lá eu tenho um tio
Irmãozinho de papai
Lá pra nós é bom demais
Tem peixe carne e beju
Não vou botar ponta em tu
Eu tava mesmo lascado
Aproveitei o chamado
Foi mais outro embururu

21

Nós foi a beira do rio
Seu tio nos recebeu
Pôs comida nós comemos
Depois fomos conversar
Ele achou de perguntar
Se eu era um artesão
Eu lhe respondi que não
Tem um ditado que diz
No mundo o que aprendi
Ser como por profissão

Já tava com 30 dias
Ao lado desta mulher
Mais feia que jacaré
Quando tá chocando ovo
Nunca apresentei ao povo
Com medo de levar vaia
Mais eu jamais foi a praia
Sempre pensava comigo
Só mesmo sendo castigo
Desta aí me botar gaia

22

Era um dia de domingo
Seu tio me convidou
Pra pescar num sangrador
Eu aceitei na horinha
A triste ficou sozinha
Saí despreocupado
A tarde cheguei cansado
Veja que mulher sacana
Encontrei ela na cama
Com 4 homem deitado

Nesta hora me arretei
Peguei na ponta direita
Rodei igual carapeta
E aprumei na estrada
Cheguei numa encruzilhada
Rezei uma oração
De São Cosme e Damião
Pra me fazer companhia
E me livrar todo dia
Das unhas do Ricardão

23

Terminei a oração
Me levantei fui embora
Pedindo a nossa senhora
No lugar onde eu chegar
Para ela me livrar
De outra mulher gaieira
Que seja uma companheira
Com um corpo mais bonito
E chifre sem dá palpito
De segunda a sexta-feira

Já era 4 da tarde
E eu na pista a andar
Era capaz de chorar
Da vida que tou levando
Eu andando e comentando
Quem não for corno que fique
Comecei andar no pique
Com meia hora parei
Veja o lugar que cheguei
No Pontal de Coruripe

24

No Pontal de Coruripe
Eu encontrei minha prima
Por nome de Josefina
Que veio em um pequenique
Me beijou e disse fique
Que aqui só dá nós dois
Eu com a cara de boi
Achei ela gostosinha
Quando foi à tardezinha
Com outros homem se foi

Fui morar em Coruripe
A trabalhar de garçom
Um dia escutando um som
Me lembrei de concepção
Doeu em meu coração
Por estar distante dela
O único defeito nela
Botar gaia todo dia
E quando tava vadia
Pulava até as cancela

25

Leitores eu vou parar
Porque estou trabalhando
Um freguês ta me chamando
Pra sua conta pagar
Não quero nem rhaginar
Dos lugar onde eu passei
Nem das pontas que levei
Quando lembro a testa coça
Desde lá da Ponta Grossa
Até aonde eu cheguei

Eu vou falar pra vocês
Mas não é da minha conta
Maceió tem muitas pontas
Em todas elas morei
Mas vai chegar sua vez
De fazer este rodizio
Também vais ao prejuizo
Tu vai virar Zé Tadeu
Levar gaia como eu
Até perder o juizo

26

Nunca mais na minha vida
Eu volto pra Maceió
Minhas gaias ta menor
Vou me firmar por aqui
Saí do abacaxi
Me livre do Ricardão
A paz no meu coração
Não vou falar isto ao povo
Pra mim ser corno de novo
Vou buscar a concepção

Não posso mais suportar
A vida que to vivendo
Só presto mesmo morrendo
Pra parar minha agonia
Sofrendo todos os dias
Por causa destas mulher
Só Deus sabe como é
A vida de um chifrado
Além de pobre gaiúdo
Pode mangar se quiser

27

Cordel 4: Os mistérios, o poder e o valor que a bunda tem



Os Mistérios, O Poder E o Valor que a Bunda Tem

Mulher bonita e cheirosa
Por toda parte abunda
A produção é muito grande
E na beleza se afunda
Portanto vou descrever
Os Mistérios, O Poder
E o Valor Que Tem a Bunda.

Diversos tipos de bundas
Existem no tempo presente
Cada qual que queira mostrar
O bumbum mais saliente
A sacanagem é demais
Ninguém se importa mais
Com tanta bunda na frente.

Muitas mulheres desejam
De tomar banho, pelada
Usam um maiô resumido
Numa peinha de nada
Deixando os homens excitados
Com mulher por todos os lados
Mostrando até a "rabada".

O homem quando vê uma
Mulher da bunda empinada
Bota até a mão no bolso
Pois não é de caçoda
Sente no corpo um calor
E o fogo do amor
Mandando tomar chegada.

Tem mulher que tem a bunda
Que até parece uma sela
Empinada para trás
Que o povo olha pra ela
Quando ela sacoleja
Tem menino que deseja
Se montar na bunda dela,

Tem vários tipos de bunda
Como seja a mixuruca
Que não bole nem remexe
Se parece uma combuca
Quando vai na passarela
O povo diz logo: - Aquela
Foi chupada da mutuca.

A mulher da bunda grande
Se parece um avião
É bonita e cobiçada
Em qualquer repartição
Se ela faz um remexido
Deixa o homem embevecido
E faz aumentar o tesão.

A mulher da bunda grande
Todo mundo gosta dela
E se ela for carinhosa
Mesmo sendo magricela
É imagem benfazeja
Até garoto deseja
Falar um pouco com ela.

-01-

-02-

A mulher da bunda grande
Deixa o homem satisfeito
É um oásis no deserto
Uma jóia de respeito
Pra fazer o lero-lero
Eu morro porém não quero
Mulher sem bunda e sem peito.

Diversos tipos de bundas
Existem no meu Nordeste
Tem a bunda buliçosa
Que do brejo ao agreste
Chama do povo a atenção
Faz aumentar o tesão
E muitos vão fazer teste

Tem a bunda sedutora
E tem a bunda V-8
Que é toda reboculosa
E deixa o sujeito afoito
Homem por bunda graúda
É mesmo um Deus nos acuda
Dum cento se tira 8.

Lá na minha vizinhança
Tem Odete, tem Raimunda
Tem Lúcia, tem Genoveva
Isabel e Edmunda
Que faz velho ficar moço
Colocando a mão no bolso
No remexido da bunda.

-03-

A mulher na passarela
Com a bunda remexendo
Dá a maior sensação
Muitos ficam se lambendo
Com aquela coisa louca
Ficam com água na boca
E o coração batendo.

Existe bunda morena
Bunda branca, bunda preta
Bunda gorda, bunda magra
De Chiquinha, de Riqueta
De Odete ou Luizinha
De Elvira, de Ritinha
De Rosita ou Marieta.

Tem mulher que tem a bunda
Maior do que um jerimum
Que hoje em dia já é
O tipo de bunda comum
Se envolve na gandaia
E outras que vão a praia
Só pra mostrar o bumbum.

Mas a bunda grande é
A que dá mais sensação
Deixa o homem abilolado
Querendo passar a mão
Em cima do conteúdo
E fica ali meio mudo
Por faltar disposição.

-04-

A mulher da bunda grande
Quando morre causa pena
O marido fica triste
Com saudade da morena
Sente muita falta dela
E quando ele pensa nela
Chora que só Madalena.

Mulher sem bunda e sem peito
Se parece um pau vestido
Nem parece ser mulher
É um bicho desenxavido
Se ela quiser me amar
Eu mando ela procurar
Outro pra ser seu marido.

Uma loura boazuda
Da bunda bem empinada
Que remexe bem gostoso
Quando vai pela calçada
Com o seu vestido novo
Onde passa deixa o povo
Numa peinha de nada.

A mulher é bicho bom
E com a bunda buliçosa
É um presente do céu
Sendo bonita e cheirosa
Que no bom caminho ande
E se tiver a bunda grande
Ainda fica mais gostosa.

-05-

Uma morena bonita
Da bunda bem empinada
Além de ser gostosona
É meia sassaricada
A bunda lhe dá enfeite
Não tem quem não lhe aceite
No calor da vaquejada.

Diabo leve quem não gosta
Duma mulher boazuda
Do bumbum arrebitado
Que é um Deus nos acuda
Ela passa se fazendo
Remexendo, remexendo
Num balanço que não muda.

Mulher só da bunda grande
Mas sem ser grande demais
Que tudo demais é veneno
Mulher que tenha cartaz
Se ela passa remexendo
Mas sem está se fazendo
Todo homem corre atrás.

A mulher da bunda grande
Eu dou nota 10 pra ela
Se tem um rosto bonito
E há sinceridade nela
Se um rapaz solteiro
Fizer com ela união
Nunca mais se afasta dela.

-06-

Vou fazer ponto final
Antes que o povo mande
Que eu pare a narração
E o meu linguajar abrande
Já estou velho cansado
Mas eu sou meio adoidado
Por mulher da bunda grande.

A bunda duma mulher
Sempre foi bela demais
Se ela passa remexendo
Se eu pudesse ia atrás
É bonita e dá prazer
Se eu pudesse dizer
Mandava remexer mais.

A mulher da bunda grande
Seja Irene ou Sergismunda
Dorotéia ou Elinete
Antonietta ou Raimunda
Ela passa sorridente
Deixando a turma contente
No remexido da bunda.

Pois existe bunda preta
Bunda branca bunda roxa
Bunda morena ou creme
Bunda grande, bunda chocha
Bunda que vai ou que vem
Bunda que atração não tem
Ou chupada da carocha.

-07-

A mulher da bunda grande
Em casa ela é boa em tudo
E dá beijos no marido
Que ele fica beicudo
Ela é bonita e cheirosa
E além de ser carinhosa
Tem o coração graúdo.

A mulher da bunda grande
É a melhor que eu acho
Para falar a verdade
É mulher de cabra macho
Quando ela quer namorar
Começa a sassaricar
Mexe em cima e mexe em baixo.

Mulher sem bunda e sem peito
Tem catinga de anum
Não dá palpite pra nada
Por causa do seu furtum
Ela é feia sem cartaz
E a bunda chocha demais
Só serve pra soltar pum.

No mundo tem bunda demais
Bunda que vai ou que vem
Bunda que entra ou que sai
Bunda que atração não tem
Tem bunda que desaponta
Só que eu não tenho conta
Com a bunda de ninguém.

-08-

2. NORMAS DE TRANSCRIÇÃO

Ocorrências	Sinais	Exemplos
1. Indicação dos falantes	os falantes devem ser indicados em linha, com letras ou alguma sigla convencional	AL 1 – aluno 1 AL 2 – aluno 2 PR - professor VA – vários alunos
2. Pausas	...	vocês...reescrevem verso
3. Ênfase	MAIÚSCULAS	substituir TUDO
4. Alongamento de vogal	: (pequeno) :: (médio) ::: (grande)	ele não está mais nem aqui::ta? eu estarei: feliz com o resultado do jogo
5. Silabação	-	do-dominadora
6. Interrogação	?	e:: o pai dele? [não tinha pai não?
7. Segmentos incompreensíveis ou ininteligíveis	() (ininteligível)	não:: () ele morava lá na rua... até a mãe dele ()
8. Truncamento de palavras ou desvio sintático	/	outra estrof/ ou/outra/outro verso desculpa
9. Comentário do transcritor	(())	deixa a zoada lá fora ((osalunos estão conversando alto))
10. Citações	“ ”	“mai Jandira eu vô dizê a Anja agora que ela vai apanhá a profissão de madrinha agora mesmo”
11. Superposições de vozes	[	décimo...reescreva o poema [gene presta / presta atenção
12. Simultaneidade de vozes	[[	224 AL 1 [[um mistério num casamento]] 225 PR [[um mistério num casamento]]
13. Ortografia		uhm, tá, né, vamo

DIONÍSIO, A. P. Análise da Conversação. In: MUSSALIM, F. e BENTES, A. C. **Introdução à lingüística: domínios e fronteiras** (orgs.) – 5. ed. – São Paulo: Cortez, 2006.

3. MATERIALIDADES DISCURSIVAS USADAS NA MEDIAÇÃO DE LEITURA

a) Xilogravura de J. Borges



b) Pintura



Cândido Portinari (1903-1962), *Retirantes*, 1944, óleo sobre tela, 190 x 180 cm, Coleção Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand São Paulo, Brasil.

c) Charge

SEXTA-FEIRA, 21 DE DEZEMBRO DE 2012

Charge do Sinfrônio (Jornal Diário do Nordeste - CE)



d) Música: Triste partida – Luiz Gonzaga(compositor: Patativa do Assaré)

Meu Deus, meu Deus. . .

Setembro passou
 Outubro e Novembro
 Já tamo em Dezembro
 Meu Deus, que é de nós,
 Meu Deus, meu Deus
 Assim fala o pobre
 Do seco Nordeste
 Com medo da peste
 Da fome feroz
 Ai, ai, ai, ai

A treze do mês
 Ele fez experiência
 Perdeu sua crença
 Nas pedras de sal,
 Meu Deus, meu Deus
 Mas noutra esperança
 Com gosto se agarra
 Pensando na barra
 Do alegre Natal
 Ai, ai, ai, ai

Rompeu-se o Natal
 Porém barra não veio
 O sol bem vermeio
 Nasceu muito além
 Meu Deus, meu Deus
 Na copa da mata
 Buzina a cigarra
 Ninguém vê a barra

Pois a barra não tem
Ai, ai, ai, ai

Sem chuva na terra
Descamba Janeiro,
Depois fevereiro
E o mesmo verão
Meu Deus, meu Deus
Entonce o nortista
Pensando consigo
Diz: "isso é castigo
não chove mais não"
Ai, ai, ai, ai

Apela pra Março
Que é o mês preferido
Do santo querido
Senhor São José
Meu Deus, meu Deus
Mas nada de chuva
Tá tudo sem jeito
Lhe foge do peito
O resto da fé
Ai, ai, ai, ai

Agora pensando
Ele segue outra tria
Chamando a fãmia
Começa a dizer
Meu Deus, meu Deus
Eu vendo meu burro
Meu jegue e o cavalo
Nós vamos a São Paulo
Viver ou morrer
Ai, ai, ai, ai

Nós vamos a São Paulo
Que a coisa tá feia
Por terras alheia
Nós vamos vagar
Meu Deus, meu Deus
Se o nosso destino
Não for tão mesquinho
Cá e pro mesmo cantinho
Nós torna a voltar
Ai, ai, ai, ai

E vende seu burro
Jumento e o cavalo
Inté mesmo o galo
Venderam também
Meu Deus, meu Deus
Pois logo aparece
Feliz fazendeiro
Por pouco dinheiro

Lhe compra o que tem
Ai, ai, ai, ai

Em um caminhão
Ele joga a família
Chegou o triste dia
Já vai viajar
Meu Deus, meu Deus
A seca terrível
Que tudo devora
Lhe bota pra fora
Da terra natá
Ai, ai, ai, ai

O carro já corre
No topo da serra
Oiando pra terra
Seu berço, seu lar
Meu Deus, meu Deus
Aquele nortista
Partido de pena
De longe acena
Adeus meu lugar
Ai, ai, ai, ai

No dia seguinte
Já tudo enfadado
E o carro embalado
Veloaz a correr
Meu Deus, meu Deus
Tão triste, coitado
Falando saudoso
Seu filho choroso
Exclama a dizer
Ai, ai, ai, ai

De pena e saudade
Papai sei que morro
Meu pobre cachorro
Quem dá de comer?
Meu Deus, meu Deus
Já outro pergunta
Mãezinha, e meu gato?
Com fome, sem trato
Mimi vai morrer
Ai, ai, ai, ai

E a linda pequena
Tremendo de medo
"Mamãe, meus brinquedo
Meu pé de fulô?"
Meu Deus, meu Deus
Meu pé de roseira
Coitado, ele seca
E minha boneca

Também lá ficou
Ai, ai, ai, ai

E assim vão deixando
Com choro e gemido
Do berço querido
Céu lindo azul
Meu Deus, meu Deus
O pai, pesaroso
Nos filho pensando
E o carro rodando
Na estrada do Sul
Ai, ai, ai, ai

Chegaram em São Paulo
Sem cobre quebrado
E o pobre acanhado
Procura um patrão
Meu Deus, meu Deus
Só vê cara estranha
De estranha gente
Tudo é diferente
Do caro torrão
Ai, ai, ai, ai

Trabaia dois ano,
Três ano e mais ano
E sempre nos prano
De um dia vortar
Meu Deus, meu Deus
Mas nunca ele pode
Só vive devendo
E assim vai sofrendo
É sofrer sem parar
Ai, ai, ai, ai

Se alguma notícia
Das banda do norte
Tem ele por sorte
O gosto de ouvir
Meu Deus, meu Deus
Lhe bate no peito
Saudade lhe molho
E as água nos óio
Começa a cair
Ai, ai, ai, ai

Do mundo afastado
Ali vive preso
Sofrendo desprezo
Devendo ao patrão
Meu Deus, meu Deus
O tempo rolando
Vai dia e vem dia
E aquela famia

Não vorta mais não
Ai, ai, ai, ai

Distante da terra
Tão seca mas boa
Exposto à garoa
À lama e o paul
Meu Deus, meu Deus
Faz pena o nortista
Tão forte, tão bravo
Viver como escravo
No Norte e no Sul
Ai, ai, ai, ai

APÊNDICE

a) QUESTIONÁRIO 1: SONDAGEM DE LEITURA DO CORDEL

1. Você sabe como se chama esse tipo de texto?
2. Você sabe por que ele tem esse nome?
3. Qual é o título do seu texto, e quem é o autor?
4. O que mais chamou sua atenção na capa? Por quê?
5. Olhando a capa, você acha que o texto vai falar sobre o quê?
6. Você gostou da história? Por quê?
7. O que mais chamou sua atenção na história? Por quê?
8. Fale um pouco das personagens
 - a) Como eles se comportam?
 - b) Como eles são (suas características)
9. Você acha que a história que você leu tem alguma coisa a ver com a cultura do Nordeste? Por quê?
10. Que relação você pode fazer entre a história que você leu e a realidade social?
11. Resumindo, o cordel que você leu fala sobre que tema (assunto)?
 - a) religião b) política c) esporte
 - d) outro assunto _____
12. Dentro do tema do seu texto aparecem outros temas (assuntos)?
13. Faça um pequeno resumo da história que você leu.

b) QUESTIONÁRIO 2: RELEITURA DO PRIMEIRO CORDEL E LEITURA DE UM CORDEL DIFERENTE

Aluno(a) _____ Data:...../.....2015

1. Você sabe como se chama esse tipo de texto?
2. Você sabe por que ele tem esse nome?
3. Qual é o título do seu texto, e quem é o autor?

4. O que mais chamou sua atenção na capa? Por quê?
5. Olhando a capa, você acha que o texto vai falar sobre o quê?
6. Você gostou da história? Por quê?
7. O que mais chamou sua atenção na história? Por quê?
8. Fale um pouco das personagens
 - a) Como eles se comportam?
 - b) Como eles são (suas características)
9. Você acha que a história que você leu tem alguma coisa a ver com a cultura do Nordeste? Por quê?
10. Que relação você pode fazer entre a história que você leu e a realidade social?
11. Resumindo, o cordel que você leu fala sobre que tema (assunto)?
 - a) religião b) política c) esporte
 - d) outro assunto _____
12. Dentro do tema do seu texto aparecem outros temas (assuntos)?
13. Como o homem e a mulher são mostrados no cordel que você leu?

Homem: _____

Mulher: _____

14. Durante o projeto de leitura, você viu o Nordeste presente em várias linguagens: cordel, filme, música, xilogravura, pintura e charge. Depois de ver tudo isso, o que você diria sobre a imagem do nordestino, como ele foi mostrado?

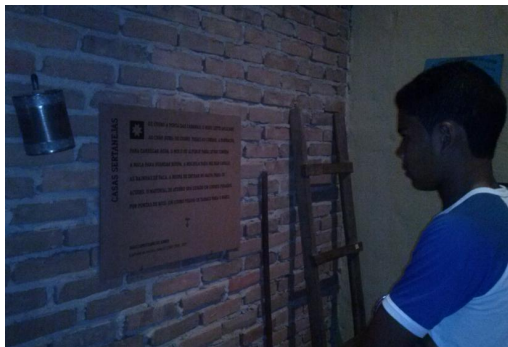
c) RELATÓRIO DE VISITA

Atividade: _____

Nome _____ data:...../...../.....

	Distribuição de cordéis e questionário Foi realizada a leitura do questionário para orientar os alunos quanto às questões.
	09/09 Leitura silenciosa dos cordéis pelos alunos e resolução do questionário.
ATIVIDADES PARA CONHECER O GÊNERO CORDEL E SUAS CONDIÇÕES SÓCIO-CULTURAIS DE PRODUÇÃO	
	10/09 Atividade 1: Amostra de vídeo sobre o cordel para anotações. No dia anterior à visita ao museu do Homem do Nordeste, os alunos assistiram a uma reportagem, produzida pelo programa Globo rural, onde eles puderam ver um panorama da literatura de cordel: sua história, autores, características do gênero e pesquisas sobre cordel. Os alunos fizeram anotações sobre o vídeo. Obs.: Após a atividade com a reportagem, distribuí na turma um modelo de relatório de visita. Fiz a leitura do relatório e expliquei as características do gênero. O objetivo era ensinar aos alunos a produzir um relatório de visita, tendo em vista que eles iriam

	participar de dois momentos externos: a visita ao museu, e a participação no fórum de literatura de cordel.
	Atividade 2: Visita ao museu do Homem do Nordeste 11/09
Atividade 1 Atividade: Visita ao Museu do Homem do Nordeste Nome: Isaac José da Silva data: 11.09.2015 Local: Museu do Homem do Nordeste Objetivo: aprender mais sobre a literatura de Cordel e o Nordeste No dia 11 de Setembro de 2015 fui visitar juntamente com meus colegas de turma o Museu do Homem do Nordeste que fica em Casa Forte a visita se iniciou às 13:51 e terminou às 15:26 ao entrada do museu deparei-me com um cordel quando entrei no museu me deparei com muitas coisas como logo quando entrei na sala avistei a câmara de antigamente e a primeira câmara foi localizada na parede logo avistei um tapete muito bonito que é da Europa, havia muitas coisas bonitas e antigas na sala as coisas mais bonitas e antigas que os turistas ficaram maravilhados e logo a seguir avistei a máquina de Cordel, ~~depois~~ depois fui para ouvir uma palestra com um Sôco que era o som da música no meio da reunião.	Relatório de visita ao museu do Homem do Nordeste
	15/09 Atividade 3: Participação no 1º Fórum Pernambucano de Literatura de Cordel no museu do Cais do Sertão.

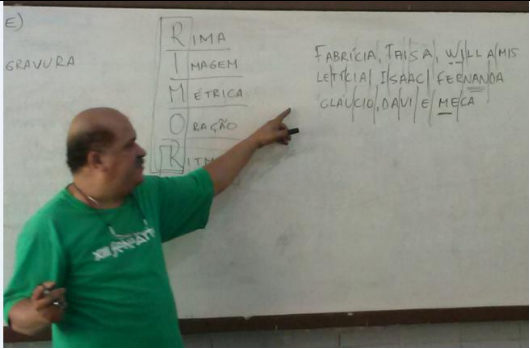
	Guia do museu fala para os alunos sobre a relação entre Luiz Gonzaga e o Sertão.
	O aluno lê sobre a história do Sertão em uma réplica de uma casa de sapê.
	A turma assiste a um recital de cordel

	Os alunos com o cordelista Alann Sales
	Os alunos assistem a uma palestra do professor _____ sobre a história do cordel
	Hora de escolher um cordel para ler Os alunos compraram os cordéis de Davi Teixeira. Esse cordelista foi entrevistado pelos alunos e ministrou a oficina de xilogravura

<u>Relatório:</u> Atividade: Visita ao Museu do Ar do Sertão Nome: Bruno Gori do Silva Data: 15/09/2015 Local: Museu do Ar do Sertão Objetivo: aprender mais sobre a literatura de cordel e o nordeste No dia 15 de Setembro de 2015 foi realizado uma visita ao Museu do Ar do Sertão Real PE, às 14:00h saiu a ser concluída às 16:00. O objetivo dessa visita foi conhecer um pouco sobre o nordeste juntamente com meus colegas de classe, e os responsáveis: Mestre Gláucia e Professor Eudes. Começamos a visita com filme falando sobre o nordeste e filme amador. Certo mais não é só isso tem um modernidade no filme aparece os jovens com Skate e pulando. Quando terminar o filme fomos para o salão. Lá que foi as coisas mais principal do nordeste foi observando os brinquedos, peças e as esculturas e muito mais. Nessa sala havia um ~~Rio~~ Rio que era muito bonito depois fomos para um sala reservamos um pouco de cordel foi nessa um minuto ele contou a foto sobre o cordel.	Relatório de participação no fórum de literatura de cordel
  	Revisão dinâmica – 22/09 Atividade 1: responder perguntas sorteadas. Quem souber, responde. Atividade 2: Montando um quebra-cabeça sobre o cordel. Atividade 3: Jogo da tapa na palavra: quem souber a resposta coloca a mão encima da palavra.
	Leitura discursiva (coletiva) do cordel “Cacete, cachaça e gaia – 28/09

	Atividade 1: leitura do relatório de visita ao museu Cais do Sertão. Fernanda lê seu relatório.
	Análise da xilogravura e da história do cordel “Cacete, cachaça e gaia”
 	Leitura de outras materialidade para ver as representações do sujeito nordestino Xilogravura Pintura: Retirantes (Cândido Portinari) A pintura mostra o sertanejo triste, miserável. Olha só como são magros!

 	Charge O marido só tem dois tentes na boca! Olha quantos filhos! Música: Triste partida (Patativa do Assaré) Os alunos acompanham a música lendo a letra Após a audição, um debate sobre como o sujeito nordestino é representado na letra da música. A música mostra o sofrimento, a pobreza do sertão.
	Filme: Lisbela e o prisioneiro Quais são as características do personagem Frederico Evandro? Ele é machão, valentão, grosso. Batia na mulher.
	Oficina de cordel e xilogravura – 13-10

	Sessão de entrevista com o cordelista Davi Teixeira Os alunos usaram as perguntas previamente elaboradas para entrevistar o cordelista. Por que você resolveu virar cordelista?
	Depois da entrevista, uma aula com o cordelista Meca Moreno sobre metrificação do cordel e xilogravura
	O cordelista explica os diferentes instrumentos de corte da madeira.
	Hora de colocar a mão na massa Desenhando na madeira

		Corte da madeira
		Fernanda está atenta às orientações do xilogravurista Meca Moreno
		Passando a tinta na matriz
		Pressionando a folha sobre a matriz com uma colher

	Hora de retirar o papel com muito cuidado
	Isac e sua arte xilográfica
	Os cordelistas e os alunos



O professor, com sua xilogravura,
e os alunos



ÚLTIMA LEITURA

Os alunos releem o cordel lido no início do projeto e respondem as mesmas questões.

Hora de ver os gestos de leitura após o percurso discursivo de leitura.

e) Transcrição das aulas

Transcrição da intervenção pedagógica: Leitura discursiva de cordel

Escola municipal Neide Aparecida, Paulista, PE

Ano : 9º

Data: Setembro e Outubro de 2015

Carga-horária:

Legenda:

PR: professor / VA: vários alunos / AL1: aluna um / AL2: aluna dois / AL3: aluno três / AL 4: aluno quatro

TRANSCRIÇÃO DAS AULAS

Transcrição 1: (AULA 1) Primeira leitura do cordel (levantamento do diagnóstico de leitura dos alunos)

DATA: 09/09/2015

1. PR bem.. eu vou distribuir algumas perguntas pra vocês tá? ((o professor foi passando entre as bancas, entregando o questionário aos alunos))
2. todo mundo com as perguntas em mãos?
vamos a () perguntas... geral... vocês acompanham a leitura:: depois vocês vão ter um tempo pra pode ler isso aí: ta? ((o professor chama a atenção dos alunos para leitura das perguntas porque alguns alunos já estavam lendo o cordel)).
3. primeira pergunta [aí você vai colocar seu nome né: aqui em cima: vai colocar a data: não é? o nome e a data
4. e aí a primeira pergunta é... [aí não responde pra mim...você vai ter um tempo pra responder depois.. eu vou fazer a leitura... de todas as perguntas... na hora que vocês forem responder...não precisa responder na folha aqui...você pega uma folha do caderno e bota número um...resposta...número dois... resposta, ta?..
5. então::se der::você responde aqui atrás ((mostra o verso da folha))mas...é melhor fazer numa folha separada
6. então vamos ver as perguntas aí...acompanha comigo::você sabe como se chama ESSE tipo de texto [esse texto que vocês têm nas mãos?
7. você sabe por que ele tem esse nome?.. se você sabe por que ele tem esse nome... você coloca
8. depois...qual é o título do texto... e quem é o autor?... você vai procurar aí o título... e o autor do texto...certo?
9. quarto... o que mais chamou a sua atenção na capa? [você olha capa... o que é que mais chamou a sua atenção?...por que chamou a sua atenção? você vai colocar aí ta? [chamou a minha atenção... isso.. isso... e dá sua:: justificativa...olhando a capa aí
10. quinto...você gostou da história?...[depois que você ler...você vai dar a sua resposta aí... sim ou não...aí justifica...gostei... por isso por isso por isso...não gostei... por isso por isso por isso? Diz por que gostou... e por que não gostou
11. vamos lá.. é::você gos..[aí sete agora... né isso?.. o que mais chamou sua atenção na história... e por quê?

12. aí oito... fale um pouco das personagens...cada história dessas que vocês vão ler...tem os personagens aí dentro da história... aí você vai: olhar para essas personagens..
13. aí letra a do oitavo...como elas se comportam?... dentro da história... como é que essas personagens se comportam? é forte... é fraco... é feliz...é alegre? [como é que ele se comporta na história ((aqui o professor chamou a atenção para o comportamento das personagens, mas abordou suas características. Uma falha de orientação))
14. é:: letra b...como eles são? [as características... é alto... é baixo... é ignorante... é gentil...você vai olhar para as características do personagem
15. porque... se é uma história... da história você tem as características... não é?
16. a gente já leu::[acredito que vocês tenham lido várias história aí... e dentro [cada personagem tem suas características
17. é:: quem assistiu aqui:: Harry Potter?...pronto...com era Harry?[se você tivesse que dar uma características dele... era um personagem o quê?
18. AL 1 bom
19. PR bom?
20. Inteligente... ou/ou ingênuo?
21. VA inteligente
22. PR Harry era inteligente? inteligente ... não é?
23. Quem assistiu aqui:: é:: Nárnia?
24. AL 2 em?
25. PR Nárnia... que tem um guarda-roupa... um leão
26. AL 2 A::: sei..sei..sei
27. PR pronto...dos irmãos...qual era o mais esperto?
28. AL 2 era o maior...Pedro
29. PR Pedro?... o maior... não é?
30. E quem era o mais... é:: o mais...ignorante... mal educado...só olhava pra si [egoísta?
31. AL 2 Edmundo
32. PR Edmundo...não é.. quem era o mais () ele lembrou não é? ele lembrou... e o mais gentil... dos irmãos... o mais gentil... o mais doce?
33. AL 2 era lúcia
34. PR a pequeninha...[então vejam...a gente vê o filme e lembra das características... não é?... então...na história... a mesma coisa...você vai ler a

- história... e vai ver como são essas personagens... se é bom... se é mal... se é ignorante... se é gentil... você observar...[muito bem... aí::
35. nove.. você/você acha que a história que você leu... tem alguma coisa a ver com a cultura... do Nordeste? [essa história que você vai ler.. depois que você ler a história... aí você vai responder... essa história que você leu... tem alguma coisas a ver com a cultura do Nordeste?... por que você acha que tem? você vai l/eu acho que tem... por isso... por isso... por isso...porque na história tem isso...isso tem a ver com o Nordeste...eu acho que não tem... e assim por diante
36. aí: é:::dez...que relação você pode fazer entre a história que leu... e a realidade? essa história que você vai ler/depois que você ler a história.. essa história tem alguma coisa a ver com a realidade? com a nossa realidade? tem alguma relação? você vai ver se tem ou não...tá?
37. resumindo...o texto que você leu fala sobre que tema? religião...política...esporte...ou outro assunto? depois que você ler a história toda...você vai saber qual é o assunto...não é? a...meu texto fala sobre política...o meu fala sobre religião...o meu fala sobre música...se tiver o assunto aí...você bota aqui ó ((o professor mostra a folha de perguntas para os alunos, chamando a atenção para a questão onde eles terão colocar o assunto, o tema da leitura))
38. eu dei três alternativas...não foi? Coloquei... religião...política... e esporte...se não for nenhum desses...você bota aqui embaixo ((mostra a pergunta para a turma))...o assunto do meu texto é:: diz qual é o assunto...você escreve qual é o assunto
39. Doze...dentro do tema do seu texto aparecem outros temas?...quer de/você tem uma história...e dentro da história aparecem outros assuntos...aí você vai observar se tem...outros temas...dentro da sua história
40. e finalizando...você vai fazer em pequeno resumo... depois que le/respondeu tudinho aqui ó...aí...vai fazer um pequeno resumo...pequeno mesmo...da história/a história que eu li fala sobre...isso... isso.... isso...acontece... isso... isso... isso... no meio da história acontece isso...termina assim...um resumo...ok? pronto...
41. então agora...é::você vão deixar as perguntas aí/ cada um vai ler o seu/seu texto...

depois que ler todo o texto...aí pega uma folha do caderno...e vai respondendo...aí bota assim não é ((o professor vai para o quadro para explicar aos alunos como eles deveriam responder na folha))...aí bota assim...resposta...bota no caderno... aí você bota...resposta...aí bota...um...aí vai e dá a resposta...dois...aí bota a sua resposta...e assim por diante ((os alunos não teriam que copiar a pergunta, bastava colocar o número da questão seguida da resposta))...alguma dúvida aí gente? não? então vamos lá...cada um lê o seu... e tenta responder...se na hora de responder...alguém tiver dúvida...me pergunta...tá certo?

Transcrição 2: (AULA 3) Leitura discursiva do cordel Cacete, cachaça e gaia)

DATA: 28/09/2015

PR: professor / VA: vários alunos / AL1: aluna um / AL2: aluna dois / AL3: aluno três / AL 4: aluno quatro...

1. PR quem foi pro cai do sertão.. eu só quero que você::dê um pequena lida no que você: anotou...tá certo...o que você anotou...lá no cais do sertão...pra gente: lembrar ((antes de começar a leitura. o professor pede para os alunos lerem o relatório da visita ao museu do Cais do Sertão. O objetivo é trazer à memória dos alunos o percurso construído até aquele momento da análise discursiva do cordel Cacete, cachaça e gaia))
2. AL 2 vou: o que agente leu
3. PR é.. lendo... ou então você pode falar...se não quiser ler...o que você lembrar...aí você fala
4. PR vou começar com Mayara...tá Mayara. o que você lembra...ou você pode ler um pouco do seu relatório...tá certo...vá lá..
5. AL 5 por que começar comigo? ((a aluna ficou intimidada por ter que começar))

6. PR comece... Wesley...você...pronto...ele vai começar...o caba macho disse que vai começar
7. AL 6 pera aí...
8. AL 6 é pra ler...só ler.. agora...tem que fazer . o meu ta...tô entendo minha letra não...tá tão feio que
- 9 PR gente.. esse é texto de vocês...isso não vai sai daqui...é uma pesquisa pra mim...isso não vai pra canto nenhum...entendeu...isso é pra mim porque depois eu vou ler...analisar pra minha pesquisa...entendeu?
10. AL 6 é porque num...tem como começar aqui não/ vai Fernanda ((o aluno diz que não pode ler porque sua letra está feia. Há uma resistência à leitura oral))
11. PR você começa... Fernanda? Fernanda vai começar...tá? o que você lembrar...ou você pode ler um pouco do seu relatório
12. AL 4 eu vou ler...o texto
13. PR exatamente o que você colocou aí ((a aluna Fernanda leu seu relatório. Em seguida os demais alunos também leram))
- 14 PR eu pedi pra vocês lerem...pra gente é:fazer uma leitura na sala hoje ((o professor lembra aos alunos que pediu para que eles lessem em casa o cordel Cacete, cachaça e gaia))...que conseguiu ler...a história em casa?
- 15 AL 3 eu li uma parte.
16. AL 5 só faltou a última página
17. PR faltou a última página? essa aqui? ((o professor mostra a última página cordel para a aluna)) essa aqui? então leia...pra você
18. PR então vamos lá.. então esse é:: cordel... cacete, cachaça e gaia...o que é que vamos fazer agora? de acordo com o que vocês leram...a gente vai discutindo...entendeu?
o que lembrar da história...algumas perguntas sobre a história...não é nada com/complicado...então vamos lá.. primeiro...esse cordel fala sobre o quê?

- 19 AL 4 sobre uma mulher que colocou gaia no marido dela com o vizinho
20. AL 2 uma mulher/um homem que... não valorizou a mulher dele...aí ela acabou
- 21 AL 3 traiu com um barraqueiro
- 22 PR não valorizou...vamos tentar lembrar a história...a história começa falando de quê?
- 23 AL 5 o homem maltrata ela...não dá dinheiro pra feira
- 24 AL 6 bebe muito
- 25 PR bebe muito...ele faz outras coisas na história...o que é que ele faz mais?
- 26 AL 3 sai a hora que quer...e chega a hora que quer..
- 27 PR bate nela?
- 28 AL 3 não dá satisfação a ela...quando ela vai reclamar...ele....fica xingando ela
- 29 PR aí entra quem na história...quem aparece na história?
- 30 VA zé da venda
- 31 PR o que é que ele faz na história?
- 32 VA acolhe a mulher...dá feira... oferece ajuda a ela
- 33 AL 3 vira o urso dele...vira o urso...e fica é::danto feira a ela todo mês
34. AL 6 dorme com ela
- 35 PR como é que termina a história?
- 36 AL 3 termina com os dois na mesma casa... e ele chifrado...a mesma coisa...zé da venda termina morando na casa dele...ele desconfia que tá sendo chifrado...mas ninguém não sabe
37. PR aí tem um nome pra cada corno.. é o corno o quê?
- 38 AL 3 corno cuscuz que sabe e abafa

39. PR como é?
40. AL 3 ELE É CORNO CUZCUZ porque sabe e abafa ((o aluno 3 fala com ênfase para o colega o tipo de corno representado pelo personagem do cordel))
41. AL 4 ele já desconfiava
42. AL 3 ele já desconfiava...mas deixou a mulher
43. PR ele não estava nem aí mais...não é?
44. AL 3 é...ele queria saber de que/queria saber de que... a feira dentro da cada dele todo dia
45. PR então... a gente leu a história...sabe um pouco da história...vamos discutir algumas coisas a mais...além do que vocês já viram...aí/vamos lá... quem são os personagens?
46. AL 6 é::zé da venda...tem a mulher...que não mostra o nome
47. PR vamos chamar de esposa
48. AL 6 tem o marido
49. PR são três personagens...não é isso?...muito bem...a gente vai começar essa leitura...pela capa...que é chamada de xilogravura/você tão vendo a capa aí...olhando detalhadamente/olha cada parte da:/da imagem...vocês vão dizer oh...nessa capa tem isso...tem isso...olha tudo...tá? o que é que vocês veem na capa aí?
50. AL 5 uma garrafa de cana
51. AL 3 um homem chifrado...com chifre...uma/um tipo de chicote...uma mulher...uma mulher à frente dele...acho que...acho que ele tá querendo espancar ela
52. PR homem tá atrás... a mulher tá na frente...chicote...chifre...muito bem
53. PR quem é o autor?
54. VA Davi Teixeira
55. PR e o autor da xilogravura...aparece aí?...não no é...mas é o próprio Davi

- 56 AL 6 lá embaixo tem o nome dele ((o aluno localizou o nome do autor da xilogravura))
- 57 PR tem aí?
- 58 VA tem embaixo / olha aqui
- 59 PR então...ele fez...tanto o texto...quanto a imagem...ok? então o que a gente vai fazer agora? a gente vai analisar essa capa...essa capa já nos diz muita coisa...mas a gente vai ver um pouco mais...tá certo? vamos lá...pra vocês...qual é o significado do chifre?
- 60 AL 6 é:::traição
- 61 AL 3 é quando o homem não dá valor à mulher...a mulher... resolve trair ele e arrumar...
- 62 AL 4 um melhor
- 63 PR o chifre tem a simbologia de quê? de::
- 64 AL 4 boi
- 65 PR de boi...mas simboliza o que na cultura da gente
- 66 AL 6 a gaia
- 67 PR agora...dentro do/vamos pensar o chifre...agora...de maneira maior... a gente sabe que/vocês disseram aí que chifre...tem a ver com a traição...não é...é o símbolo da traição...mas se a gente pensar o chifre no reino animal...o que é que chifre simboliza dentro do reino animal?
- 68 AL 4 poder...liderança...respeito
- 69 PR num tem o animal...macho e fêmea?...aí o que acontece...geralmente...quem tem chifre?
- 70 VA o macho
- 71 AL 3 o macho que tem mais poder
- 72 PR Fernanda falou uma coisa interessante...liderança...poder...agora vejam essa imagem aqui ((os alunos veem no slide a imagem de dois rinocerontes em combate, lutando pelo território))

- o que é que vocês estão vendo aí?
- 73 VA rinocerontes
- 74 PR já/já procuraram saber/já viram como é a luta pelo território entre os animais?
- 75 AL 4 eu já passando...mas eu não aguento ver
- 76 PR o leão... por exemplo...aí tem um leão...ele é dono de uma manada inteira...ele sozinho... é dono
- 77 AL 3 ele é o rei
- 78 PR ele domina várias fêmeas...aquela manada...quando chega um leão novo...o que é
- que acontece?
- 79 VA eles brigam...começam a brigar...pra disputar a liderança
- 80 PR os animais com chifre acontece a mesma coisa...como Fernanda bem falou...os chifres representam a liderança...a força...não é
- 81 AL 5 eles brigam com o chifre
- 82 PR então... se a gente pensar agora...voltando na imagem ((refere-se à imagem do homem com chifres que está na capa do cordel Cacete, cachaça e gaia))
- se a gente pensar nesse chifre que tá na cabeça do homem...a gente pode pensar que esse chifre na cabeça do homem não simboliza só a traição...mas também simboliza o que?
- 83 AL 4 poder
- 84 AL 6 a liderança da casa
- 85 PR a liderança da casa? ele/ele não é o macho...não é?...então...essa ideia do chifre não está só ligada...a questão do: corno...mas também à liderança...a domínio...não é? já viram aqueles filmes de víquens... tem vários filmes em que homens usam
- 86 VA chapéus com chifres
- 87 PR quem assistiu...Thor?
- 88 AL 8 loque ((a aluna fala do personagem Loque – irmão de Thor – que usava um capacete com grandes chifres))
- 89 PR loque.. nome dele...não é...tem chifres enormes...representando justamente o poder e a força...não é isso? Então...nessa imagem aí...nós temos o marido...representando essa força... esse domínio...sobre a mulher...além dessa ideia de corno também que é a mais evidente

vamos lá...então já vimos o chifres não é? agora a posição...o homem/o marido e a esposa...em que posição estão o marido e a esposa na xilogravura?

90 AL 2 de lado

91 PR ele estão de lado?

92 Al 2 ela tá de frente e ele de lado

93 PR o marido tá atrás ou na frente dela?

94 VA atrás

95 PR essa posição /presta bem atenção...o marido está atrás.... e mulher está: [[na frente]]... só que o marido está segurando alguma coisa...vocês falaram aí que é um...

96 VA 3 um tipo de chicote...pra agredir ela

97 PR aí...essa posição...lembrando da força...do domínio...da liderança...essa posição/essa posição nos diz o que sobre o marido e a mulher? o fato de ele tá atrás e mulher na frente?

98 AL 4 a mulher tem um certo poder acima do homem porque...geralmente...os animais que são o líder...eles ficam na frente...pra ver se tem alguma coisa pra proteger

99 PR será que a mulher está com liderança aí...ou ela está sendo dominada?

100 VA dominada

101 AL 6 dominada pelo marido...indo para algum lugar

102 PR a mulher tá exercendo uma liderança ou está sendo dominada...o que é que vocês acham?

103 VA dominada

104 PR o que é que diz a você que ela tá sendo dominada aí?

105 Al 6 porque ele tá com um chicote...pegando a mulher

106 PR a mulher na frente...o homem atrás com um chicote...com se fosse...levando...conduzindo... Como é uma boiada? Lembra uma boiada como é? pensa na imagem da boiada....você tem os vaqueiros atrás...os bois n frente...o que é que o vaqueiro tem que fazer?

107 Al 6 tem que conduzir os bois... para o lugar do gado [[conduzir o boi para onde ele quer

108 PR então...a imagem nos faz pensar...nisso...não é...a mulher tá na frente...mas ela não está aí como tendo o domínio...ela está sendo...controlada...

agora...é::quem foi para o museu pela primeira vez...o museu lá...a gente tirou a foto de um quadro...de um homem e uma mulher...vê se você se lembra...a gente olhava pra imagem do homem...e

- 109 AL 3 ele olhava pra gente...aquele que... a gente ia pra cá...ele olhava...ia pra lá...ele olhava ((o aluno fala sobre um quadro que foi pintado com a mesma técnica usada na Monalisa. Nessa técnica, o olhar do personagem pintado – um homem - acompanhava o olhar do apreciador da pintura, como que o perseguindo. Essa técnica, no quadro visto no museu, só foi usada para pintura do homem; a mulher tinha um olhar fixo, plano))....
- 110 PR já a esposa dele
- 111 Al 3 tinha um olhar normal
- 112 PR aí...essas é a pergunta...no quadro...do museu...o homem e a mulher tinham o mesmo olhar?
- 113 VA não
- 114 AL 6 o homem tinha um olhar mais
- 115 Al 3 dominante
- 116 PR mais dominador? por que será...por que será que... o olhar do marido pegava todo mundo da casa? a gente ia pra um lugar...ele olhava...a gente ia pra outro lugar...ele olhava... por que será?
- 113 AL 3 acho que...pra os empregados ficarem com medo e...fazer o serviço direito ((os alunos reveem o quadro no projetor multimídia))
- 114 PR quem pra o museu...reparou.... que o marido...ele tinha o olhar...geral da casa...a gente ia para uma ponta...o olho tava lá focado na gente...ia pra outra ponta...também...já a esposa não...era um olhar só.. essa ideia do olhar do marido...sobre toda a casa...sobre todos...nos faz pensar o que sobre o marido...sobre o papel do marido na casa?
- 115 AL 6 ele é o dominante da casa...ele que::coordena tudo
- 116 PR ele é chefe...o dominador...não é isso?... muito bem...olha aí ((o professor chama a atenção dos alunos para a foto do quadro que está exibida no quadro)) é uma técnica de pintura...a pessoa/o pintor pinta... de maneira que o olhar fica...generalizado...
- 117 AL 3 pra que ficar assim?
- 118 PR é uma técnica de pintura...mas claro que mostra...esse domínio do marido...não é?
agora...o que é que o homem está segurando em suas mãos? ((o professor volta a analisar a xilogravura))
- 119 VA uma garrafa de cana.... e um.... chicote

- 120 PR uma garrafa de cana.... e um.... chicote...esses objetos lembram o quê?...o que é que agente pode imagina/lembra o quê?
- 121 AL 4 que ele bebe muito...que ele bebe () muito homens quando bebem ()te alguns armário quebrados ((a aluna cita uma passagem do cordel em que na discussão com a mulher, o homem quebra alguns móveis))
- 122 PR na história...no enredo da história te violência?
- 123 VA tem
- 124 PR tem um momento que ele volta pra casa...como é? me ajudem aí...vê vocês acham aí? leia aí... ((os alunos leem alguns trechos do cordel onde o marido agride a mulher))..tem violência...não é?
- nessa xilogravura...o chicote marca a imagem do marido com que características? se a gente pudesse caracterizar esse marido...ele é um marido...assim....assim
- 125 AL 6 mau...agressor
- 126 AL 4 covarde
- 127 AL 2 cachaceiro
- 128 PR então a gente pode dizer que...nesse cordel...tem a imagem do marido como uma pessoa...o quê?
- 129 AL 3 agressiva, irresponsável
- 130 PR diríamos também alcoólatra? ele é uma alcoólatra? ele bebe muito?
- 131 VA bebem
- 132 PR agora vamos pensar na esposa...e a esposa...como ela é mostrada nessa xilogravura?
- 133 AL 3 a esposa só vivia em casa., esperando o homem chegar...fazendo do serviço...quando ele chegava.. ela era maltratada...espancada...quando chegava.. ao invés de dar atenção a ela...não...chegava para espancar
- 134 PR então a mulher...era uma mulher que tinha autonomia...liberdade...pra fazer algumas coisas?
- 135 VA não
- 136 PR ou era uma mulher do lar da casa?
- 137 VA da casa
- PR que vivia em função de quê
- 138 AL 4 de arrumar a casa dela... e fazer as coisas para o marido...muito provavelmente uma escrava para ele.. ele ainda dava nela

- 139 PR o marido...é violento...alcoólatra...a esposa...é a submissa...a escrava...com
Fernanda falou....que depende/ela tinha dinheiro pra comprar alguma coisa
- 140 VA não
- 141 AL 3 tem uma parte que ela pede dinheiro a ele...ele diz que não tem...que gastou
tudo com cana
- 142 AL 2 aí depois que ela fica com vizinho()
- 143 AL 3aí zé da venda da dinheiro a ela...aí ele pergunta... “onde você arruou esse
dinheiro?” aí ela diz “tô trabalhando”...tem um parte também que ela dá vinte reais a
ele e diz “vá tomar cachaça e volte pra conversar”...quando ele chega...já chega
quebrando tudo

ANÁLISE DO CORPO DO CORDEL

- 145 PR a gente já analisou a imagem...agora a gente vai para dentro do cordel...pra parte
textual.. os versos... tá certo? abram a primeira página
Valdeir...por favor...você lê a primeira estrofe...Fernanda lê a segunda.. e::Jaqueline
você lê a terceira? ((os alunos fazem a leitura da primeira página))
a gente vai analisar...alguns trechos...dessa primeira página...e lembrando da
capa...também tá...fazendo uma ligação com a capa...ok? vamos lá
tem um aí... “ela é a rainha do lar” tão vendo aí? ela é a rainha do lar...algumas
perguntas pra vocês...você conhece essa expressão rainha do lar? já ouviu essa
expressão?
- 146 AL 4que ela vive em casa
- 147 PR tem um mês do ano aí que é...direto...em tudo que é...evento aí...qual é o mês
que...geralmente fala nesse frase...o tempo todo? é uma comemoração...dia das
mães...então vamos pensar...vocês disseram que rainha do lar...tá geralmente atrelado
ao dia das mães...aí...onde já...ouviu esse expressão? geralmente ouve onde
- 148 VA propaganda...homenagens
- 149 PR o que é ser uma rainha?
- 150 AL 4 do lar
- 151 PR não.. esquece o lar agora... o que é ser uma rainha
- 152 AL 4 a rainha tem poder...não é
- 153 PR a ideia que vocês têm da rainha...o que já viram já assistiram...já leram...rainha
lembra/traz o que à memória

- 154 VA lidar um reino...ela é poderosa...rica...invejada por todos / todo mundo queria ser um rainha
- 155 PR agora vamos pensar nessa ideia de rainha...a rainha do lar...a rainha tem liderança...tem o reino...é invejada...agora...rainha do lar...se ela é rainha do lar...ela vai dominar o quê?
- 156 VA os pratos...as tarefas...os filhos
- 157 PR é um bom reinado esse?
- 158 AL não
- 159 AL 3 dominar o fogão...a máquina
- 160 PR não...Jaqueline? Jaqueline não quer ser rainha do lar não...agora...se ele é a rainha...a rainha do lar...isso é poeta falando... da mulher “é a rainha do lar...a esposa resguardada” se ela é a rainha...toda rainha tem o quê?
- 161 VA um rei
- 162 PR tem um rei...agora...nessa posição de rei e rainha...quem domina?
- 163 VA o rei
- 164 PR o rei...não é isso que acontece? Você tem o rei e a rainha...mas última palavra...a autoridade máxima é de quem?
- 165 AL 3da rainha
- 166 PR da rainha ou do rei?...geralmente...o rei é que::domina...ele é que domina...dá a última palavra...não é isso?...qual é posição da rainha...em relação ao rei?
- 167 AL 4 ela é a segunda no comando...porque o rei ta...no poder...aí ela ta em segundo
- 168 PR no cordel...quem vocês leram...quem representa o rei... e quem representa a rainha
- 169 AL 3o rei representa o homem cachaceiro...a rainha é a mulher que só vive em casa sofrendo e o príncipe é o urso
- 170 PR agora...como podemos pensar na posição familiar (vê essa pergunta)...como podemos pensar nas posições familiares da esposa e do marido...a partir dessa ideia de rei e de rainha? como é a relação esposa...marido?...pensa no cordel...na história...pensa nessa ideia de rei e rainha...como é a posição...a função de cada um?
- 171 AL 3 o homem só vivia pro mundo...bebendo...chegava bebo em casa...enquanto a mulher ficava em casa...esperando.. a chegada dele pra fazer seus deveres ..aí quando ele chegava.. ficava espancando ela
- 172 PR a posição do marido...é uma posição de quê
- 173 AL 4 de rei...tinha poder sobre ela

- 174 PR tem um poder sobre...
- 175 AL 4 sobre a mulher
- 176 PR agora tem outro verso interessante aí ó... “essas mulheres só sonham com o príncipe encantado”...primeiro o poeta diz...ela é a rainha do lar...que a rainha aí mas a gente já viu que a rainha não está com essa bola toda...porque o rei é que domina...depois ele diz...as “mulheres só sonham com o príncipe encantado...não precisa ter dinheiro...só basta ser dedicado”...na saúde e na doença...aí vamos pensar agora...o que é ser um princesa? quando a gente vê...princesa...o que é que vem na cabeça da gente? as ideias sobre princesa?
- 177 VA 4ela é da nobreza.. é respeitada...é uma futura rainha
- 178 AL desejada por todos os príncipes
- 179 PR e toda princesa tem sonho...não é? geralmente.. qual é o sonho das princesas?
- 180 AL 3 encontrar o príncipe encantado
- 181 PR características dos príncipes...como é que eles são nos filmes...nas novelas?
- 182 AL 4muito bonito...corajoso
- 183 AL 3forte...que nem eu
- 184 PR muito bem.. e o ideal de vida...e o ideal de vida de toda princesa é
- 185 AL 3casar e ser feliz para sempre
- 186 PR então vejam...a ideia que autor faz da esposa...é aquela esposa...resguardada...o que seria uma pessoa resguardada?
- 187 AL 3 que só vive dentro de casa
- 188 AL 4ela não tem ninguém pra compartilhar seus sentimentos...ter carinho...é solitária
- 189 PR ok...vamos lá...é:: próxima pergunta...que ideia o autor faz da mulher ao dizer que ela só sonha com o príncipe encantado?
- 190 AL 4 que ela quer ser amada
- 191 AL2que ela quer encontrar...um homem perfeito pra ela
- 192 PR boa...boa observação...a ideia que falou ó...a mulher só sonha com o príncipe encantado é como se toda mulher só pensasse em casar.. não é? olha o que ele diz aí.. ó.. essa palavrinha SÓ...um advérbio...não é? dá uma ênfase aí.. ó...essas mulheres só sonham com o príncipe encantado...ou seja... o ideal de vida é casar...o ideal de vida é casar...se não casar...pelo que o autor fala aí...é como se a mulher não pudesse ser feliz...só sonham com o príncipe encantado...se não aparecer o príncipe encantado...ela vai ficar lá...no caritó...isolada...triste e amargurada...será que é assim...esse é o ideal de todas as mulheres? só casar?

- 193 AL 3ter filho
- 194 PR sim...o ideal é só casar...ou tem outras coisas a fazer?
- 195 VA arrumar um bom emprego...ser bem sucedida
- 196 AL 3fazer uma faculdade
- 197 AL 4ser feliz principalmente acima de tudo né...não adianta fazer uma faculdade...primeiro tem que ser feliz
- 198 AL 5não depender de ninguém
- 199 PR ah.. tá...uma outra meta é não depender de ninguém....ok... e no final tem aqui ó...na saúde e na doença ((o professor lê o último verso da primeira página do cordel))...esse trecho lembra que evento religioso
- 200 AL 4casamento
- 201 PR casamento...então vejam...primeiro poeta diz que ela é a rainha do lar...então...o espaço da esposa é o lar...um espaço restrito...enquanto o marido tem... a possibilidade de...trabalhar...de estudar...de ter... uma vida fora da casa...a mulher está restrita...ao lar...o reino dela...é o lar.. depois diz que esposa/ a mulher só sonha com o príncipe encantado...então...a meta de vida é o: casamento...e depois ele prova isso dizendo que é...na saúde e na doença...ou seja...o casamento como ideal de vida...não é? ok esse trecho aqui ó.. acho que é página dois.. vejam aí...acha esse trecho aqui “aos domingos ela sai”...vá.. pode ler/leia
- 202 AL 3“aos domingos ela sai para passear na praia...o marido desconfia...eu estou levando gaia.. e se isso for verdade...eu vou dar nessa catraia”
- 203 PR o que é catraia?
- 204 AL 3é uma mulher que.. só vive traindo marido
- 206 AL 2uma coisa feia
- 207 PR coisa feia...vil...atenção.. pergunta...presta atenção...que característica do marido pode ser vista a partir desse trecho? ((o professor faz referência ao trecho que aluno 3 acabou de ler))...ele diz aí ó...”eu estou levando gaia... e se isso for verdade...eu vou dar nessa catraia”...ele é...o marido é o que?
- 208 AL 5bruto
- 209 AL 4agressivo...violento [[um homem que só gosta de espancar sua mulher]]
- 210 PR vejam o tratamento que ele tem com a esposa...ele chama a esposa de quê
- 211 VA catraia

- 212 PR é um termo pejorativo... que DEPRECIA a mulher...que diminui a mulher.. não é?...e ainda tem.. fala agressiva de dar na mulher...e ele cumpre a promessa...não é? tem um trecho aí ó...que pode ler? “quando chega em casa...começa uma discussão...doido e embriagado...na mulher meteu a mão...a mulher gritando diz – hoje você dorme no chão” ((a aluna 4 leu um trecho do cordel))
ele bateu na mulher?
- 213 V Abateu
- 214 PR mas ela ficou por baixo?
- 215 VA não
- 216 PR qual foi a reação dela?
- 217 AL 4 ela expulsou ele da cama
- 218 PR expulsou ele da cama.. ou seja...é uma resistência aí...da mulher...não é?...embora ela seja agredida...mas é um momento de resistência...ela não fica submissa o tempo todo...a reação dela aí foi...mandar ele dormir no chão...é uma agressividade também...não é...ok nós fizemos a primeira leitura...fizemos a análise...é::o que é que vocês viram a mais/presta a atenção agora na minha pergunta... que é que vocês viram a mais.. agora...depois dessa discussão...que não viram antes...depois da leitura?...eu li com vocês...discuti...correto?... que é que vocês viram a mais que não viram antes?... quando você leu em casa
- 219 AL 4 que.. nessa história....homem não tem respeito com a mulher...deveria ter...todo homem deveria ter respeito com a mulher
- 220 PR que mais
- 221 AL 3 que a mulher também tem que respeitar o marido...e um momento ela teve um momento de resistência e autoridade ((o aluno se refere ao momento da narrativa do cordel em que a mulher, quando agredida, diz ao homem que vai dormir no chão))
- 222 PR isso...ele não ficou submissa o tempo todo...não é? muito bem...vamos ver agora só a xilogravura...tá?...só uma imagem...a gente vai analisar só um imagem tá bom ((os alunos passaram a analisar, juntamente com o professor, a xilogravura mudança de sertanejo de J. Borges))...vamos lá
dá uma olhadinha nessa imagem
- 223 AL 3mudança de sertanejo...Jorge Borges
- 224 PR vamos lá.. qual é o título dessa xilogravura?
- 225 V A mudança de sertanejo

- 226 PR quem é o autor?
- 227 VA J. Borges
- 228 PR J. Borges...é o maior xilogravurista que nós temos vivo...ainda hoje...vamo lá.. presta atenção em tudo...todos os detalhes...vamos descrever/primeiro...cada coisa que vocês estão vendo aí
- 229 VA um homem com uma espingarda [[homem fumando]] [[a mulher... provavelmente grávida]]..[[um pirraia puxando o cachorro...e o cachorro sem querer ir]] [[uma passinho em cima da maleta]] [[outro filho]] [[dois no balaio....um no chão...outro na barriga...e outro em cima do burro]]
- 230 PR e o título é mudança de
- 231 VA sertanejo
- 232 PR vamos lá...a gente já descreveu...já vimos o título...pelo título e pela imagem...você acha que a xilogravar fala sobre o quê?
- 233 AL 6a família sertaneja
- 234 AL 3sobre o....é...sobre a família se mudar do sertão
- 235 AL 4provavelmente eles tão fugindo da seca
- 236 AL 3ele tá tentando encontrar um lugar que tenha mais água...que possa viver melhor...onde tenha mais trabalho...que tenha mais espaço para ele plantar e colher
- 237 PR vamos lembrar do cais do sertão? ((Cais do Sertão é o nome do segundo museu que alunos visitaram, onde puderam ver uma exposição sobre o sertão pernambucano)) no filme do cais do sertão...aparecia....seca...o pessoal naqueles carros...se mudando...o título é...mudança de sertanejo...significa que alguém está... se mudando...de um lugar para outro...quem está se mudando aí
- 238 VA o sertanejo
- 239 PR a família de um...sertanejo...pelo que a gente já conhece sobre o sertão...sobre o Nordeste.. por que vocês acham que eles estão se mudando?
- 240 AL 4(pela seca...pela falta de desemprego ((a aluna queria dizer emprego, certamente))...água...alimento
- 241 AL 2 eles estão passando fome
- 242 AL 3 mas se ele tivesse num lugar...que tivesse água...e não tivesse emprego pra ele.. ele ia fazer a mesma coisa
- 243 PR vamos lá...em que posição/atenção.. mais uma vez olhando a posição ta? do marido...e da esposa...em que posição estão o pai e mãe...na xilogravura?

- 244 AL 3 o pai tá frente [[conduzindo os meninos pra ver se não fica ninguém pra trás]]..e a mãe tá segurando o buxo pra o menino não cair
- 245 PR certo...o marido tá frente.. não é? o que essa posição nos diz em relação ao pai à mãe...o papel de cada um na família?
- 246 AL 4que o pai tem que... ir na frente pra ver se tá seguro caminho...e a mãe...só fica atrás
- 247 PR pai tá na função de líder aí?
- 248 VA tá
- 249 PR ele é o líder.. é o cabeça...é o que manda....lembram do rei? é o rei que manda...que domina...e a mulher tá lá trás...estar atrás...o homem na frente...e a mulher.. atrás...lembram do rei e da rainha?...lembram do marido...da esposa...e zé da venda?...a esposa que ficava em casa...o marido que saía...o rei que dominava...e a rainha que ficava em casa...o marido tá frente aqui...e a mulher... atrás...vejam como...no cordel...esses personagens são construídos...o marido...e a mulher seis...o que a família está levando?
- 250 AL 4alguns animais...uma gaiola...e uma balaio que tá com duas crianças dentro
- 251 PR para ser uma mudança...vocês consideram isso muita coisa?
- 252 AL 3 pouca coisa
- 253 PR é pouca coisa que está se levando de onde?
- 254 AL 3 do sertão
- 255 PR do sertão...do Nordeste...então não tem muita coisa pra.... levar...estão levando só isso...o que isso representa sobre o Nordeste? esse fato de não ter muito coisa o que levar...nos faz pensar em que ideia sobre o Nordeste?
- 256 AL 6 pobreza...miséria
- 257 AL 2 seca
- 258 PR seca...não é isso? é como se no Nordeste só tivesse miséria...e seca...não é? acho que vocês já viram...toda vez que se fala do Nordeste...ou na novela...ou num filme/ a depender do filme...passa essa ideia do Nordeste como lugar miserável...só que vejam...nós moramos/vocês moram na região metropolitana...eu morei em Recife...que é a capital...Recife tem bairros super ricos....assim também como aqui em paulista tem bairros ricos...então essa ideia de miséria...é uma ideia que é pintada lá fora....como se nós aqui fôssemos um bando de: ignorantes...analfabetos...e o pessoal do sul e sudeste fossem mais...desenvolvidos e com maior conhecimento
- 259 AL 4como se a agente fosse o homens da caverna...ainda

- 260 PR pois é...você vão ver que essa ideia se repete... essa ideia do Nordeste como miséria...ela se repete...é: ao todo...são quantos na família?
- 261 VA seis
- 262 AL 3 são sete
- 263 PR uma quantidade de filhos enorme...vejam...eles viviam no sertão.. viviam no sertão...com uma séries de dificuldades...mas tendo muitos filhos...como é que esses meninos estão...como é que eles parecem aí....o estado dos filhos?
- 264 AL 2tristes
- 265 PR olha a fisionomia...a vestimenta
- 266 AL 6descalços
- 267 AL 3 os único calçados são o pai e a mãe
- 268 PR essa ideia que se constrói do Nordeste...é um lugar de que...que você falou?
- 269 AL 6de miséria
- 270 PR então vejam...um número de filhos enorme...descalços...essa imagem aqui...é que é projetada na mídia...na televisão...no rádio...então...quando as pessoas olham de lá pra cá...veem o Nordeste como lugar de pobreza extrema...não é?.. então...a imagem que passa aí...essa imagem do Nordeste miserável...não é isso? aparece nas personagens...o número de filhos faz ter que ideia sobre o Nordeste?...esse número de filhos enorme...nos faz ter que ideia/passa que ideia sobre o Nordeste?
- 271 AL 4 que: provavelmente essa tecnologia que fala desses remédios...talvez nem tenha chegado aqui ainda...não tem como se prevenir
- 272 AL 3 os homens aqui só faz ter filho
- 273 AL 2 porque não tinha televisão
- 274 AL 5 não tinha o que fazer...fazer mínimo
- 275 PR não tinha o que fazer...não tinha tecnologia...não é? é um lugar...como foi que você falou...como se fosse no tempo de quê
- 276 AL 4 dos homens das caverna
- 277 PR pois é...essa ideia de que o Nordeste não tem nada...que não tem tecnologia...o filme...que você viram lá no museu...mostrava os adolescentes de lá ((lá equivale a uma cidade do sertão onde o filme foi filmado)) com o quê?
- 278 VA skste...patins
- 279 AL 3ali já era um lugar mais avançado
- 280 PR não é que é avançado...é que não existe mais essa ideia de que o Nordeste é um lugar miserável onde não tem nada...não tem...você tem lugares que em muita

pobreza...não é só no Nordeste...você vai no sudeste...pessoas no centro de São Paulo...vivendo de maneira miserável

pergunta dez...o que o menino está arrastando perto da mãe?

281 VA[[um cachorro]]

282 PR você conhece alguma expressão popular que se relacione com essa imagem do garoto? não?...eu vou ensinar pra vocês...tem uma expressão que diz “ele chegou aqui puxando a cachorrinha”...significa dizer que ele chegou...numa miséria danada...chegar arrastando a cachorrinha...é que chegou numa miséria muito grande.. ok?

ANÁLISE DO QUADRO “RETIRANTES” DE PORTINARI

283 PR Já iram essa imagem em algum lugar? ((nesse momento o professor expôs no projetor o quadro “Os retirantes”, de Portinari, para ser analisado pela turma))...qual é o título dela?

284 VA retirantes

285 PR retirante...o que são retirantes?

286 AL 6alguém ()do sertão ()fome [[alguém que tá se mudando]]

287 PR pronto.. saindo de um lugar pro outro...não é? vocês estão acompanhando agora...na tv...a crise... migratória que está acontecendo...o pessoal invadindo a Europa?...são retirantes também.. saindo de um lugar pro outro

288 AL 4por causa da guerra

289 PR aqui nós... temos o título.. que é reti/retirantes...essa pintura é de cândido Portinari.. de mil novecentos /a data de nascimento dele...o título é retirantes...foi de 1944...é uma pintura a óleo sobre tela...coleção museu de arte de São Paulo...coleção museu de arte de São Paulo Assis Chateaubriand São Paulo, Brasil...

vamos lá...essa é a imagem dos retirantes do sertão...primeiro...o que você vê na imagem?...como é que o sertanejo é descrito aí?...como é que ele é mostrado?

290 AL 4pobre...triste

291 AL 2muita miséria

292 AL 6fome

293 AL 3sofrida

294 PR veja o corpo...olha o corpo dos personagens

295 VA [[magro...barriga cheia e lombriga

296 PR é mais do que magro...o que é que vocês veem aí?

297 AL 2 desnutridos

- 298 PR chega a ser esquelético...não é?...aparece aqui embaixo a perna...não é? [[**vamos lá** gente ...da próxima vez não vão sentar juntos não.. porque eu passo a aula todinha falando com vocês]]
- vamos lá.. oh...aqui praticamente você vê...você vê...a musculatura...não é?...de tão esquelético que é ((o professor vai ao quadro para chamar a atenção dos alunos para os detalhes da pintura))
- vamos contar...um... dois... três... quatro... cinco... seis... sete... oito... nove ((contagem do número de pessoas que aparecem na pintura))
- olha a barriga do menino...
- aí pensa na realidade de vocês...vocês são assim?
- 299 VA não
- 300 PR estão no Nordeste?
- 301 VA sim
- 302 PR mas são assim?
- 303 VA não
- 304 PR essa aqui é uma imagem...que é construída pela sociedade...então o que é acontece...não temos que aprender bastante sobre a nossa cultura...pra não levar essa ideia como uma verdade...como se você nordestino vivesse nessa imagem aqui...isso aqui é uma miséria humana...que é pintada...que aparece na xilogravura...no cordel...na pintura...na música...vejam que é uma outra arte...não é?...a pintura...mas a ideia se repete...o Nordeste como lugar de miséria
- tem alguma relação com a xilogravura anterior? tem relação com essa ((o professor mostra novamente a xilogravura mudança de sertanejo com o objetivo de fazer uma comparação entre as duas artes))
- 305 VA tem
- 306 PR em que aspecto tem?
- 307 AL 6a pobreza da família
- 308 AL 4 muitos filhos
- 309 PR ok...o que mais
- 310 AL 3o modo de se vestir.. as crianças descalças
- 311 PR crianças descalças...então vejam que são artes...diferentes...são expressões/uma coisa é xilogravura...outra coisa é a pintura...mas verdade que se apresenta aí...a imagem social...a ideia que se constrói do Nordeste...é o Nordeste como lugar o quê?
- 312 AL 4 pobre...miserável

- 313 PR então...isso é o que se passa...não é o que de fato é...é claro que existe o sertão...existem pessoas pobres....mas...não só no Nordeste aqui...que imagem se faz do nordestino nessa pintura?
- 314 AL 6nordestino...pobre...miserável
- 315 PR pobre...miserável...sofrido...quem está à frente da família?
- 316 AL 3à frente da família é o pai [[o pai tá na frente]]... [[é o líder]]
- 317 PR a esposa tá...tá colada nele... né?... tem o avô...olha os urubus aqui atrás...olha a expressão de pobre/de miséria
- 318 AL 3ei professor...mas sério mesmo...esses urubus aí estão correndo atrás deles
- 319 PR pois é...esperando só a morte chegar....oh...vocês vão ver a mesma coisa agora...vocês vão ver a mesma coisa...numa outra arte...

ANÁLISE DE CHARGE E MÚSICA

- Vamos lá...olha aqui...o que é que estão vendo aí ((o professor expôs no projetor uma charge de 2012 que repetia o estereótipo do Nordeste como lugar de miséria))
- VA risos ((os alunos riem da charge que satiriza o sujeito nordestino ao mostrá-lo pobre, sem dentes, com roupas rasgadas e com muitos filhos))
- 320 PR pode ler...leia aí
- 321 AL 3“viva...múié...o mundo não acabou” ((o homem pula de alegria porque o mundo não acabou em 2012))
- 322 AL 4 “e tu tá alegre por quê” ((pergunta a mulher ao marido, tendo em vista a pobreza que a família vive))
- 323 PR lembram que em 2012 correu um boato que o mundo ia acabar em 2012?...não é
- 324 VA risos
- 325 PR ele tá feliz...não é?
- 326 AL 4 os pirrainhas tudo assustado ((o aluno refere-se aos meninos da charge que se espantam com alegria do pai)) só dois dentes na boca ((os alunos riem mais uma vez))
- 327 PR vamos analisar agora...a imagem...eu tenho...nordestino...é no Ceará...não é isso...charge...Sinfrônio...jornal diário do Nordeste...Ceará...um nordestino/tá aqui o chapéus de lamp/cangaceiro...vejam a imagem do nordestino...
- 328 AL 3 só tem dois dentes na boca...o buxo caído...a roupa rasgada
- 329 PR um.. dois...três...quatro...quatro meninos...olha a mulher
- 330 AL 4 só com um dente na boca

- 331 PR só com um dente...o urubu ó...o urubu que aparece aqui...aparece aqui ((o professor relaciona o urubu da charge ao do quadro de Portinari))...essa pintura é de 1944...tá bem...distante...essa xilogravura é de 2012...vejam..44...2012...tem uma distância grande...não tem?...mas a ideia não se repetiu?...a ideia...como é que o nordestino é representado?... então...é essa.... ideia que é representada...tanto no cordel...na xilogravura...na pintura...e na/isso aqui é chamado de charge...tá? charge
- 332 AL 3 o que significa uma charge?
- 333 PR charge é um desenho...é um desenho que vem fazendo uma crítica...todo dia no jornal tem...geralmente a charge vem fazendo uma crítica a alguma coisa...então vejam...nós...um cordel...uma xilogravura...uma pintura e: uma...charge...tá? e vimos o quê?...que essas...artes...representam o Nordeste como esse lugar miserável...e automaticamente...o homem...o marido...como vocês viram aí...como líder...dominador...a mulher/a esposa como submissa...a pobreza extrema...aí tem...a música...que eu vou dar a letra pra vocês...pra gente fecha a aula de hoje...tá...que é uma música que mostra também essa ideia ((os alunos ouvem a música “Triste partida” de Patativa do Assaré))
qual é o...refrão dessa música... a parte que mais se repete?
- 334 VA ai...ai...meu deus...meu deus
- 335 PR é um pedido de quê
- 336 AL 3 de clemência
- 337 AL 4 de ajuda
- 338 PR de clemência.. de ajuda...só o início da letra aí...ó “setembro passou...outubro novembro.. meu Deus, que é de nós”... ((o professor lê a letra da música e faz comentários))
vocês percebem que a letra.. é uma letra...triste...ou alegre?
- 339 VA triste
- 340 PR triste...não é?...a música...mostra...resumindo ela mostra o quê?
- 341 AL 4 o sofrimento do sertão
- 342 PR mostra todo o percurso...não é?...como ele sai...a música...resume isso aqui né..
retirantes ((o professor projeta novamente o quadro retirantes de Portinari))
Só que aqui... é uma pintura...aqui...é uma música...mas tanto na música...quanto na pintura.. você tem essa ideia do sertão miserável

ANÁLISE DO FILME “LISBELA E O PRISIONEIRO”

- 343 PR quais são os personagens do filme?
- 344 VA [[Lisbela...Leleco...Leleo...Douglas]] [[quem é Douglas?]] [ah... o corno...
noivo]] [[Inaura...o pai...Frederico...Evandro]]
- 345 PR muito bem...beleza...é::agora vamos falar um pouco sobre o comportamento de
cada um deles...tá?...como era Lisbela...o personagem Lisbela?
- 346 AL 3 era uma menina calma [[romântica]]...só pensava que a vida era igual a dos
filmes
- 347 AL 5 bonita
- 348 PR bem sonhadora...né?... o que mais?
- 349 AL 4 ela ficava mais em casa do que saía [[humilde]]
- 350 AL 3 de casa pro cinema
- 351 AL 3 caseira e cinemeira
- 352 PR muito bem...Leleo
- 353 AL 3 era um cara prostituto...que só é::vivía de cidade em cidade...fazendo
apresentações...mudando de nome a todo tempo
- 354 PR que mais que ele era?
- 355 AL 5 mulherengo [[raparigueiro]]
- 356 PR Frederico Evandro...com é que ele era?
- 357AL 3 matador...corno brabo...quando ele descobriu que foi corno...ele quis matar...
- 358PR a traição aparece muito no filme...não é?... Leleo é:bota gaia em Frederico
Evandro...Lisbela bota gaia no/no noivo...o soldado bota gaia na esposa....que
mais? só quem se salva é o delegado... porque era viúvo...
o noivo agora...como era o noivo?
- 359AL 3 era um zé ruela...metido a carioca...só vivia ajeitando o cabelo que nem um
corno...ajeitando o cabelo pra o chifre não aparecer
- 360PR muito bem...o que é que tem no filme que tem a ver com o e...cachaça e gaia?
- 361AL 6 traição
- 362AL 4 ele bate na mulher
- 363PR quem?
- 364AL 4 Frederico Evandro/matador
- 365PR ele bate na esposa....não é?...tem uma cena que ele pega pelos cabelos
- 366AL 3 ele bate tanto na mulher que no final é a mulher que mata ele

- 367PR o que mais que tem a ver com o cordel?
- 368AL 6 cachaça
- 369AL 3 é::o cara que bebia cachaça....Evandro...que bebia cachaça e espancava a mulher...a mesma coisa tem no...cacete cachaça e gaia...
- 370PR tem a mesma coisa né ? muito bem...Lisbela se parece de alguma forma com a esposa do::cacete.. cachaça e gaia?
- 371AL 4 ela vive sempre sonhando como príncipe encantado...**
- 372AL 3 ela sempre sonhando com o príncipe encantado
- 373AL 5 vivia dentro de casa
- 374PR caseira...não é?...e ficava sonhando...como Fernanda falou...com o príncipe encantado
- muito bem...é::nessa cena aqui ó...nessa cena...é quando Frederico fala pra o
- 375AL 4 Douglas [[corno]] [[um corno falando pro outro]]
- 376PR naquela cena em que Leleo derruba o touro...aí Frederico Evandro diz “venha cá rapaz...quero falar com você”...aí Leleo responde “você não é meu pai pra falar assim comigo”.... “eu não sou seu pai... mas sou alagoano...pronto...acabou-se”...o que significa ser alagoano pra Frederico Evandro?
- 377AL 3 é o cabra macho que tem o direito de...mandar em todo mundo
- 378PR o que mais?... “eu não sou seu pai...mas sou alagoano”...é como isso fosse um/um identificador...uma marca de alguma coisa...ser alagoano significa o quê?
- 379 VA ser cabra macho [[cabra autoritário]]**
- 380PR pensando nessa história de cabra macho...o que a gente viu durante o...durante o projeto de leitura...a gente viu vários exemplos de cabra macho...geralmente quando a gente via cabra macho...qual era o perfil do cabra macho.. na/no cordel...na xilogravura...na letra da música...qual é o perfil do cabra macho? o que caracteriza o cabra macho?
- 381AL 5 valentão
- 382AL 6 cachaça
- 383AL 2 corno
- 384AL 3 que só...é::só vivia batendo na mulher
- 385PR violento...mulherengo...batendo na esposa....ok

aí nessa cena aqui... “por que você fala desse jeito?” “não.. porque eu passei um tempo estudando no rio de janeiro...”...aí Frederico diz “quero passar bem longe de lá...fale direito...fale feito macho”...aí a pergunta é qual é a ideia que Frederico tem sobre as pessoas que moram no rio...e as que moram em alagoas? ((a transcrição refere-se uma cena do filme em que o valentão Frederico Evandro questiona o jeito de falar do noivo de Lisbela))

386AL 4 ele acha que as pessoas que moram no rio é tudo veado

387AL 5 é frouxo

388AL 4 quem mora em alagoas é cabra macho

389PR a ideia é de que: o nordestino tem que ser macho... forte... bravo... ignorante... cuspir fogo...não é e a última pergunta...como o Nordeste é mostrado...porque todas as cidades que ele vai...são cidade do Nordeste...ele passa por Nazaré da Mata...Cabrobó...São Lourenço...Vitória de Santo Antão...Rosarinho...um monte de cidade...todas do Nordeste...aí claro que aparecem cenas do Nordeste...nordestino....aí a pergunta é...como o Nordeste é mostrado no filme? Nordeste...nordestino

390 AL 4 sofrimento/porque Leleo () apresentação e...o povo mesmo é que fazia os personagens da cidade

391 AL 3 povo pobre

392 PR muito bem...ok