

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE LÍNGUAS
LINHA DE PESQUISA: INTERCULTURALIDADE, DISCURSO E COGNIÇÃO

PEDRO LUÍS FAGUNDES DO AMARAL

**A DITADURA MILITAR BRASILEIRA NO DISCURSO MUDIÁTICO:
A LEITURA POR UM VIÉS DISCURSIVO NA EJA**

Bagé
2015

PEDRO LUÍS FAGUNDES DO AMARAL

**A DITADURA MILITAR BRASILEIRA NO DISCURSO MIDIÁTICO:
A LEITURA POR UM VIÉS DISCURSIVO NA EJA**

Dissertação de Mestrado Profissional em Ensino de Línguas apresentada como requisito parcial para obtenção de título de Mestre pela Universidade Federal do Pampa (Campus Bagé).

Orientadora: Dr^a Carolina Fernandes

Bagé

2015

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais).

A485d Amaral, Pedro Luís Fagundes do

A Ditadura Militar Brasileira no Discurso Midiático: a leitura por um viés discursivo na EJA / Pedro Luís Fagundes do Amaral.

166 p.

Dissertação(Mestrado)-- Universidade Federal do Pampa, MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE LÍNGUAS, 2015.

"Orientação: Carolina Fernandes".

1. leitura. 2. análise de discurso. 3. ditadura militar brasileira. 4. Educação de Jovens e Adultos. I. Título.

PEDRO LUÍS FAGUNDES DO AMARAL

A DITADURA MILITAR BRASILEIRA NO DISCURSO MIDIÁTICO: A LEITURA POR UM VIÉS DISCURSIVO NA EJA

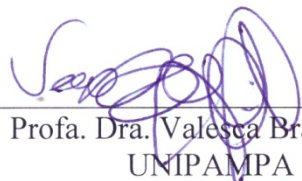
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino de Línguas da Fundação Universidade Federal do Pampa como requisito para a obtenção do Título de Mestre Profissional em Ensino de Línguas.

Área de concentração: Linguagem e Docência

Banca Examinadora:



Prof. Dr. Moacir Lopes de Camargos
UNIPAMPA



Profa. Dra. Valesca Brasil Irala
UNIPAMPA



Profa. Dra. Luciana Iost Vinhas
FURG

Dedico este trabalho à memória de meus avós: Adão, Eloi, Euclides e Geni, que, apesar das dificuldades de acesso à educação formal, muito aprenderam e ensinaram fora da escola.

AGRADECIMENTOS

A minha orientadora, Carolina Fernandes, pela sua dedicação e seus ensinamentos.

Aos meus familiares: Fátima, Ildo e Paulo Amaral, por terem sempre me prestado o apoio que só a família pode dar.

A minha esposa, Mariglei Lemes, por ter sido sempre paciente, apesar das dificuldades pelas quais passou este ano, estando sempre comigo, ombro a ombro, nessa caminhada.

Às pessoas de Giciéli e Paulo Hohemberger, Ana Rita e seu esposo, Eduardo, e à colega Débora Cortez, por terem me oferecido as suas mãos, pelas quais lhes sou grato.

A Volmir Simmi e Luiz Odilon, por cortarem a estrada entre Alegrete e Bagé, doando-me seu tempo.

Ao ex-aluno Eduardo Leite, pelas coletas e seleção de jornais, feitas com a curiosidade de quem vasculha a história.

Ao incentivador e amigo Luiz Homero, com quem compartilhei conhecimentos e dividi painéis no Coletivo Multicultural de Alegrete.

A todos os meus alunos da Educação de Jovens e Adultos, que são a razão principal deste trabalho.

Ao professor Moacir, por ter se colocado à disposição na etapa final deste processo.

E a todos os meus excelentes professores do Mestrado.

RESUMO

Esta dissertação tem por objetivo analisar o discurso de alunos de uma turma da Educação de Jovens e Adultos (EJA) sobre a ditadura militar a partir da leitura de textos do jornal *Gazeta de Alegrete* e de outros textos midiáticos sobre o período militar. A fundamentação teórica advém da Análise de Discurso de Linha Francesa, baseada nas reflexões de Michel Pêcheux, que permitem analisar a formação discursiva à qual os discursos estão filiados. Dessa forma, os sentidos são vistos como determinados ideologicamente, posto que não há linguagem neutra, que possa transparentemente expor os fatos de maneira isenta. Assim, os discursos da mídia, dos alunos e professor são encarados sob esses pressupostos teóricos, cabendo a essa dissertação, portanto, observá-los. Os discursos, uma vez submetidos à interpretação em sala de aula, permitiram analisar os deslizamentos na leitura dos alunos, suas identificações e desidentificações com os sentidos veiculados pelos detentores do poder na época da ditadura brasileira. Isso possibilitou uma análise de nossa parte, tendo como foco, a passagem de uma leitura parafrástica para uma leitura polissêmica, que permite acessar a diferentes discursos sobre a ditadura em sala de aula. Os resultados obtidos nessa pesquisa aplicada nos possibilitaram a elaboração de um produto pedagógico: um *roteiro de análise de discurso* na EJA. Seu objetivo é servir como um contributo aos docentes que queiram trabalhar com a perspectiva discursiva da leitura em aulas de Língua Portuguesa, oferecendo exemplos de aulas, análises e atividades para trabalhar com os alunos.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Discurso. Mídia. Ditadura militar brasileira. Ideologia.

RESUMEN

Esta tesis de maestría tiene por objetivo analizar el discurso sobre la dictadura militar de alumnos adscritos en la modalidad de enseñanza de Educación de Jóvenes y Adultos (EJA), a partir de la lectura de textos del periódico *Gazeta de Alegrete* y de otros textos mediáticos sobre dicho período. La fundamentación teórica adviene del Análisis del Discurso de línea francesa, a partir de las reflexiones de Pêcheux, las cuales permiten un análisis de las formaciones discursivas que se disponen en los discursos que las representan. Dicho eso, se ven los sentidos como determinados ideológicamente, pues no hay lenguaje neutro, que pueda transparentemente exponer los hechos de manera libre. Así, los discursos de los medios de comunicación, de los alumnos y del profesor están vistos bajo esos presupuestos teóricos y, por lo tanto, es condición de este trabajo analizarlos. Los discursos mediáticos, una vez sometidos a la interpretación de los estudiantes, permitieron observar los deslizamientos en sus lecturas, sus identificaciones y desidentificaciones con los sentidos vehiculados por los medios poderosos en la época de la dictadura brasileña. Eso nos permitió un análisis que observó el pasaje de una lectura parafrástica para una lectura polisémica, que nos permitió acceder a los diferentes discursos sobre la dictadura militar que se iban construyendo a lo largo de cuatro clases impartidas. Los resultados obtenidos en esta investigación aplicada nos permitió la elaboración de un producto pedagógico, un guión de análisis del discurso para la Educación de Jóvenes y Adultos. Su objetivo es servir de contribución a los profesores que quieran trabajar con la perspectiva discursiva de la lectura en las clases de Lengua Portuguesa, al ofrecerles ejemplos de lecciones, análisis y actividades didácticas.

Palabras clave: Educación de Jóvenes y Adultos. Discurso. Medios de comunicación. Dictadura militar brasileña. Ideología.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
-----------------	----

PARTE I

REFERENCIAL TEÓRICO.....	11
--------------------------	----

1. ANÁLISE DE DISCURSO.....	13
------------------------------------	-----------

1.1 A PERSPECTIVA DISCURSIVA DA LEITURA.....	19
--	----

1.2 ANÁLISE DE DISCURSO E ENSINO.....	23
---------------------------------------	----

1.3 A EDUCAÇÃO E A EJA.....	27
-----------------------------	----

1.3.1 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA PARTE DE SUA HISTÓRIA.....	29
--	----

1.3.2 A EJA E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	35
--	----

2. DISCURSO MUDIÁTICO.....	39
-----------------------------------	-----------

2.1 O APRENDIZADO DA PROPAGANDA.....	41
--------------------------------------	----

2.2 MÍDIA E PODER.....	43
------------------------	----

2.3 MÍDIA E PERÍODO DITATORIAL.....	49
-------------------------------------	----

2.3.1 DISCURSO SOBRE O COMUNISTA.....	51
---------------------------------------	----

2.4 JORNAL <i>GAZETA DE ALEGRETE</i>	57
--	----

3. O PAPEL DO SUJEITO-PROFESSOR.....	64
---	-----------

3.1 IDEOLOGIA DA NEUTRALIDADE NA EDUCAÇÃO.....	64
--	----

3.2 O SUJEITO-PROFESSOR ENQUANTO INTELECTUAL.....	68
---	----

PARTE II

ANÁLISE DOS GESTOS DE LEITURA.....	77
------------------------------------	----

1. PROCESSOS METODOLÓGICOS.....	78
--	-----------

1.1 METODOLOGIA DO TRABALHO PEDAGÓGICO.....	79
---	----

2. ANÁLISE DOS GESTOS DE LEITURA DOS SUJEITOS-ALUNOS.....	87
--	-----------

2.1 ANÁLISE DA AULA 1.....	103
----------------------------	-----

2.1.1 INCURSÃO NA HISTÓRIA: OS SUJEITOS-ALUNOS E A DITADURA.....	117
--	-----

2.2 ANÁLISE DA AULA 2.....	126
----------------------------	-----

2.3 ANÁLISE DA AULA 3.....	127
2.3.1 ANÁLISES ESCRITAS DOS SUJEITOS-ALUNOS.....	137
3. ANÁLISE DA ATIVIDADE DA AULA 4.....	145
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	155
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	159
ANEXOS.....	163

INTRODUÇÃO

Essa dissertação tem como tema o desenvolvimento da Análise de Discurso como aporte teórico-metodológico na abordagem do texto jornalístico na Educação de Jovens e Adultos, e especificamente visa a analisar e trabalhar em sala de aula com discursos que veicularam no jornal *Gazeta de Alegrete*, durante o período da ditadura militar brasileira.

Tendo em vista a realidade política do Brasil nesses últimos anos, com suas crises e embates ideológicos, vimos surgir às claras, nas ruas, nesse ano de 2015, grupos munidos de cartazes e palavras de ordem pedindo a volta da ditadura militar, ou, em suas palavras, uma “intervenção militar”, como eles mesmos afirmavam. Fatos que se tornaram muito semelhantes à Marcha da Família com Deus pela Liberdade (que também teve uma versão recente este ano), onde a tônica era um discurso anticomunista, muito próximo do discurso comum da Guerra Fria e da Doutrina de Segurança Nacional. Nas redes sociais, começou a tornar-se comum a defesa da ditadura militar deflagrada em 1964, muitas vezes defendida ou justificada por sujeitos que não participaram da prática discursiva desse período, e por estarem muito distantes, não compreendem as consequências da ditadura para a sociedade democrática.

Esses fatos nos mostram como o imaginário construído pelos meios de comunicação no período da ditadura e, também, anteriormente, vigorou de tal forma que pôde ser retomado muito facilmente num momento de crise política atual. E frente a tais fatos, podemos nos perguntar, nós que trabalhamos com a educação pública: no que a educação pode auxiliar para fazer frente a esse discurso de ódio e violência que tomou força nesses últimos anos, que defende descaradamente um regime de medo, que torturou, assassinou e perseguiu de maneiras profundamente execráveis os seres humanos.

Certamente que fazer frente a um discurso de ódio é tarefa delicada, e exige todo um rigor metodológico e teórico, bem como uma reflexão sobre o papel do educador no contexto escolar. No entanto, para enveredar por novos caminhos, que promovam uma desidentificação com a postura autoritária e os sentidos sedimentados por anos de saturação no discurso da imprensa, é necessário trazer para a sala de aula esses discursos e debatê-los através de uma perspectiva discursiva que tenha a ver com a ideologia e os

silenciamentos, de forma a criar condições de leitura que promovam a tensão entre diferentes gestos interpretativos por parte dos sujeitos alunos.

Dessa forma, temos como objetivo construir uma prática didática para que os sujeitos-alunos reconheçam filiações ideológicas no jornalismo impresso, bem como dar a conhecer notícias no período da ditadura, a fim de alimentar os arquivos de leitura dos alunos e que possam compreender o processo discursivo desses mesmos textos. E assim criar condições de leitura para que possam ter outra leitura dos textos jornalísticos.

No nosso percurso, faremos uma reflexão sobre alguns pressupostos da análise de discurso, relacionando-a com o ensino e a leitura, pensando novas formas de abordagem do discurso em sala de aula, bem como a análise de notícias extraídas de exemplares do jornal *Gazeta de Alegrete* do período do entorno ao golpe militar, que dão visibilidade à filiação ideológica desse jornal à formação discursiva de então. Nesse sentido, procura-se analisar a consonância do discurso materializado no jornal com o discurso dominante.

O trabalho pensa também a posição do sujeito-professor, entendendo-o enquanto intelectual, no conceito de Edward Said (2005), que é aquele que, a despeito da profissão que exerça, pensa a sua sociedade e está envolvido em uma postura ética tal, que toma partido sempre pelo oprimido. Essa reflexão reveste-se de importância, pois o tema ditadura requer um olhar cuidadoso, uma vez que toca os direitos humanos e políticos e trata da opressão que, principalmente, uma classe social exerce violentamente contra outra.

E, por fim, será feita uma análise sobre a aplicação de sequências didáticas na Educação de Jovens e Adultos, em uma turma da Escola Estadual de Ensino Médio Tancredo de Almeida Neves, buscando uma leitura sob a perspectiva discursiva, em que possibilitou criar condições para tal, alimentando os arquivos de leitura dos sujeitos alunos. Dessa forma, extraem-se as reflexões necessárias para a elaboração subsequente de um produto pedagógico que, em forma de roteiro didático, esteja à disposição para os docentes que desejem inteirar-se sobre o trabalho de leitura com a perspectiva discursiva.

PARTE I

REFERENCIAL TEÓRICO

1. ANÁLISE DE DISCURSO

A Análise de Discurso de linha francesa concebe a linguagem em sua relação com a ideologia. De maneira que essa é constituinte de todo o discurso e de todo o sujeito. Esse, pois, é determinado tanto pela ideologia quanto pelo inconsciente, não podendo estar desvencilhado dessas instâncias.

Para Louis Althusser (1980), em sua conhecida tese, o indivíduo vem a ser interpelado em sujeito pela ideologia (ALTHUSSER, 1980: 93). Assim, a ideologia estaria afetando o indivíduo, que aderiria às suas práticas, como se fosse chamado a existir dentro das condições dadas pela ideologia, como, por exemplo: “tu és João, um cristão”. Pêcheux, refletindo sobre a mesma questão, diz que esse indivíduo é sempre desde já um sujeito, ou seja, nunca fora um indivíduo nos termos iluministas da valorização da individualidade, ou no sentido cartesiano, capaz de furtar-se de todas as influências. Assim, não há indivíduo, apenas sujeito, no sentido de que não há um momento anterior em que o sujeito esteja fora da ideologia.

Vejamos em Althusser (1980: 94):

Dizemos: a categoria de sujeito é constitutiva de toda a ideologia, mas ao mesmo tempo e imediatamente acrescentamos que a categoria de sujeito só é constitutiva de toda a ideologia tem por função (que a define) “constituir” os indivíduos concretos em sujeitos.[grifos do autor].

A expressão “indivíduos concretos” pode sinalizar uma possibilidade de anterioridade à interpelação, o que seria um equívoco caso Althusser pensasse nisso, como se o sujeito nem sempre fosse um sujeito, nesse sentido, interpelado. Contudo Althusser (1980: 97) reconhece que somos desde já sujeitos, no sentido de que agimos “normalmente” sob a interpelação da ideologia, como se as coisas do mundo nos fossem evidentes. O indivíduo concreto é o empírico, de carne e osso, que existe de fato. Há, contudo, uma sinalização de que o autor pensasse investigar um discurso “sem sujeito”, que seria o discurso da ciência:

Mas o reconhecimento de que somos sujeitos e que funcionamos nos rituais práticos da vida quotidiana mais elementar (aperto de mão, o fato de você ter um nome, o fato de saber, mesmo se ignoro, que você “tem” um nome próprio, que o faz ser reconhecido como sujeito único, etc.) dá-nos apenas a “consciência” da nossa prática incessante (eterna) do reconhecimento ideológico, - a sua consciência, isto é, o seu *reconhecimento*, - mas de maneira nenhuma nos dá o *conhecimento* (científico) do mecanismo desse reconhecimento. Ora é a este conhecimento que é preciso chegar, se quisermos, embora falando na ideologia e do seio da ideologia, esboçar um discurso que tente romper com a ideologia para correr o risco de ser o começo de um discurso científico (sem sujeito) sobre a ideologia. [grifos do autor] (ALTHUSSER, 1980: 97-98).

A ideia de que o discurso científico seja um discurso sem sujeito sobre a ideologia, como se dela se apartasse, parece ir na direção de que haja um discurso límpido e transparente, como se a ideologia estivesse para além do mundo das interpelações ideológicas. Romper com a ideologia é uma concepção ilusória, que pondera uma linguagem que seja asséptica. Dessa forma, o autor correu o risco de conduzir-se à ideia de evidência do sentido, quando compreende a possibilidade de um “discurso da ciência” dotado de evidência.

Para Pêcheux (1975), Althusser estaria evitando, com a tese da interpelação, um paradoxo: do sujeito ser chamado à existência já existindo. A interpelação teria, assim, um efeito retroativo, como diz Pêcheux (1975: 141):

Na verdade, o que a tese “a Ideologia interpela os indivíduos em sujeitos” designa é exatamente que “o não-sujeito” é interpelado-constituído em sujeito pela Ideologia. Ora o paradoxo é, precisamente, que a interpelação tem, por assim dizer, um *efeito retroativo* que faz com que todo o indivíduo seja “sempre-já-sujeito”. [grifos do autor].

Assim, o que há é um sujeito afetado pela ideologia, também por estar na condição irrenunciável de ter um inconsciente, que lhe determina sobremaneira. Assim, entra em jogo a determinação histórica e psicanalítica desse sujeito. Esta última atua na ilusão que o sujeito tem de que ele seja o dono de seus sentidos, a origem de seus ditos, quando, na verdade, o que se passa é uma ilusão de autonomia. Em verdade, o sujeito é interpelado sob a aparência de estar livremente aderindo a determinadas formações ideológicas, como se pudesse estar, por assim dizer, “dentro” e “fora” da interpelação quando quisesse.

Para Orlandi (2010), a Forma Sujeito Histórica compreende um sujeito ao mesmo tempo livre e submisso (idem: 50), pois esse pode dizer tudo, desde que esteja submetido à língua para dizê-lo. Dessa forma ele tem a impressão de ser o dono de suas palavras. Como não se trata de uma entidade a-histórica, ele é determinado pela exterioridade também, que afeta a sua relação com os sentidos.

Tivemos na Idade Média uma forma-sujeito diferente da forma-sujeito atual. Era um homem subordinado ao discurso religioso que, aos poucos, foi dando origem ao que temos hoje, um sujeito submisso às leis, com direitos e deveres (ORLANDI, 2010: 51). Ele tem a ideia, contudo, de ser livre nas suas escolhas, um sujeito afetado pelo imaginário do capitalismo, como vemos:

Submetendo o sujeito, mas ao mesmo tempo apresentando-o como livre e responsável, o assujeitamento se faz de modo a que o discurso apareça como instrumento (límpido) do pensamento e um reflexo (justo) da realidade. Na transparência da linguagem, é a ideologia que fornece as evidências que apagam o caráter material do sentido e do sujeito. (ORLANDI, 2010: 51).

Daí, com o trabalho da ideologia, a ilusão do sujeito de estar livre e vivendo conforme a sua vontade. Ainda assim, trata-se de um sujeito submisso às leis e contratos da sociedade em que vive, afetado pelas suas relações sociais e econômicas.

Essa questão toca a noção de língua na Análise de Discurso, pois a afetação ideológica recai também sobre ela, estabelecendo uma relação necessária entre língua-discurso-ideologia. Na AD, a língua reveste-se de toda uma dimensão social, que a conduz para além de qualquer noção que ponha a linguagem simplesmente como um instrumento.

Para a Análise de Discurso a noção de língua não parte do pressuposto de que ela seja estudada como algo fechado, próximo do imanente. Do contrário, busca-se compreender a língua fazendo sentido (ORLANDI, 2010: 15), ou seja, como parte do trabalho simbólico, que constitui o homem e sua história. Não poderia, pois, ser encarada como algo fixo, sujeita a classificações e análises que não levem em consideração a exterioridade.

Conforme Orlandi (2010: 15-16):

Assim, a primeira coisa a se observar é que a Análise de Discurso não trabalha com a língua enquanto um sistema abstrato, com a língua no mundo, com maneiras de significar, com homens falando, considerando a produção de sentidos enquanto parte de suas vidas, seja enquanto sujeitos seja enquanto membros de uma determinada forma de sociedade.

Dessa forma, relacionando a linguagem à sua exterioridade, pode-se compreender a língua no contato com as condições de produção, com a vida social etc. Em outras palavras, a AD considera “as condições de produção constitutivas da linguagem, pela análise da relação estabelecida pela língua com os sujeitos que a falam” (ORLANDI, 2010: 16). Assim, a historicidade, apagada no contexto das gramáticas normativas, por exemplo, surge como uma questão importante na compreensão dos enunciados, pois trata justamente dos sentidos determinados historicamente.

É uma prática comum das aulas de língua portuguesa, atualmente, pautarem-se excessivamente nos conteúdos gramaticais e em formas de leitura, muitas vezes, distanciadas da compreensão, da parte dos sujeitos-alunos, das condições de produção dos discursos. Isso vem fazendo de nossas escolas locais onde se privilegia apenas um tipo de leitura, que busca reproduzir sentidos dados de antemão, pelo sujeito-professor ou pelo livro didático. A AD, aliada à prática do sujeito-professor, pode ajudar a pensar de outra forma essas leituras, observando as formações ideológicas e a historicidade.

A língua, dessa forma, não se furta da relação com a ideologia, pois essa, para existir materialmente, necessita do discurso, e esse último tem sua materialidade na língua. Assim, para Orlandi (2010: 17):

Conseqüentemente, o discurso é o lugar em que se pode observar essa relação entre língua e ideologia, compreendendo-se como a língua produz sentidos por/ para os sujeitos.

Dessa forma, a língua está em relação indissolúvel com a ideologia, uma vez que é uma das condições da sua existência material, e assim não pode ser tomada simplesmente como um campo neutro, que não possua movimento nem existência fortemente apregoada na vida social. Assim, conforme Pêcheux, é necessário “não tratar a língua como um mero *meio*, que permite descrever esses processos (um espelhamento desses processos), mas sim,

como um *campo de forças* constitutivo desses processos.” [grifos do autor] (ORLANDI, 2012b: 119). Portanto, a língua passa a ser também um local onde se estabelece um conflito, onde as formações ideológicas buscam certas direções.

Entende-se por ideologia, conforme Pêcheux (2009: 146), aquilo que:

[...] através do “hábito” e do “uso”, está designando, ao mesmo tempo, *o que é e o que deve ser*, e isso, às vezes, por meio de “desvios” linguisticamente marcados entre a constatação e a norma e que funcionam como um dispositivo de “retomada do jogo”. É a *ideologia* que fornece as evidências pelas quais “todo mundo sabe” o que é um soldado, um operário, um patrão, uma fábrica, uma greve etc., evidências que fazem com que uma palavra ou enunciado “queiram dizer o que realmente dizem” e que mascaram, assim, sob a “transparência da linguagem”, aquilo que chamaremos o *caráter material do sentido* das palavras e dos enunciados. [grifos do autor].

Assim, ela opera com o efeito de evidência de sentidos, como se esses estivessem colados às palavras, sendo empregados por sujeitos, os quais seriam a origem desses sentidos. Dessa forma, os sentidos não são compreendidos como sendo produzidos dentro de condições materiais de existência, mas aparecem como “naturalmente” colados às palavras. Sendo uma formação ideológica, pois, aquilo que

[...] constitui um conjunto complexo de atitudes e de representações que não são nem ‘individuais’ nem ‘universais’ mas se relacionam mais ou menos diretamente a posições de classe em conflito umas com as outras. (PÊCHEUX e FUCHS, 1997: 166)

A materialização da formação ideológica na linguagem produz a formação discursiva que, dentro de uma determinada conjuntura sócio-histórica, determina o que pode e deve ser dito, representando no discurso a ideologia (PÊCHEUX, 2010). E é com relação à formação discursiva que podemos pensar a significação das palavras que, sabemos, não possuem sentidos dados de antemão, mas sim de acordo com a formação discursiva em que estão inscritas, como diz Orlandi (2010: 44): “É pela referência à formação discursiva que podemos compreender, no funcionamento discursivo, os diferentes sentidos”.

Em uma formação ideológica, portanto, existem formações discursivas que regulam os ditos. Contudo, compreendem-se as formações discursivas não

como um bloco fechado, mas como heterogêneas. De modo que as modalidades de identificação do sujeito com a Forma-sujeito também se dão nesse sentido, podendo haver uma plena identificação: quando o sujeito se identifica com determinada FD; uma contraidentificação: quando o sujeito assume posição divergente ainda dentro de uma FD; e uma desidentificação: quando o sujeito deixa de identificar-se com certa FD e passa a identificar-se, portanto, com outra.

Dessa forma, temos a posição-sujeito, que diz respeito às posições que o sujeito assume com relação à FD. E pensando-se uma formação discursiva à qual estava inscrito o discurso propalado pela ditadura militar, que, podemos chamar, observando as questões ideológicas envolvidas no golpe de 1964, de Formação Discursiva de Direita (FDD). Existindo, contudo, posições-sujeito que, dentro dessa FD, poderiam assumir posição divergente para com a repressão política.

Assim como no contexto da ditadura, houve um discurso de desidentificação com a FDD, que movimentou sentidos em dissensão com o discurso de direita. Observando o período histórico referido, chamamos essa FD de Formação Discursiva de Esquerda (FDE). Refletindo que os sentidos movimentados à época militar, inscritos nessa FD, podem ser lidos, hoje em dia, inclusive por sujeitos identificados ou não com a esquerda política, mas, sim, com uma contraidentificação em relação a uma FDD.

Quando falamos, pois, aqui em FDE, é ressignificando em parte o termo “esquerda”, de uma forma múltipla, para abarcar os discursos em dissensão com a ditadura e de crítica ao seu Estado opressor, abarcando com certa abrangência ideologias diversas: comunismo, anarquismo, socialdemocracia, reformismo, socialismo e posições que, pontualmente, criticam a prática de terror empreendida pelos militares à época da ditadura.

Não se pensa, porém, que essas definições de FDs possam ser pensadas como uma posição do sujeito-aluno especificamente com relação ao modo como, hoje, as ideologias políticas estão dispostas no Brasil, mas, sim, observando os sentidos da época militar, aqueles que foram silenciados e aqueles que puderam veicular.

Em alguns momentos deste trabalho, será evocada a questão do imaginário, que diz respeito a como o sujeito representa o seu lugar e o lugar

de outro (INDURSKY, 2013: 67), a imagem que faz também do objeto de seu discurso, isto é, a imagem do que fala.

É assim que se pode refletir sobre o fato de que ler torna-se uma atividade que vai além de uma simples decodificação de caracteres, e que as condições de produção também tocam o ato de ler, envolvendo os sujeitos histórica e ideologicamente. Como veremos a seguir.

1.2 A PERSPECTIVA DISCURSIVA DA LEITURA

Segundo Orlandi (2012a), leitura tem várias acepções, dentre elas, uma compreensão ampla, que é a de que leitura vem a ser uma atribuição de sentidos, tanto para a oralidade quanto para a escrita. É nessa circunstância que falamos que demos sentido a um texto quando o lemos. Também tem a noção de leitura enquanto percepção como, por exemplo, leitura de mundo, um modo particular de ver as coisas, que apresenta uma certa relação com a ideologia. O sentido restrito acadêmico, que articula a construção de certo aparato metodológico de proximidade para com o texto, como quando se fala em várias leituras de Aristóteles, Platão etc. Teria também, inclusive, um sentido mais restrito ainda, que estaria ligado à escolaridade, como aprender a ler e escrever. Contudo, Orlandi vai ocupar-se apenas de alguns sentidos, mais vinculados à perspectiva discursiva da leitura.

Assim, a autora pensa a produção da leitura, e não necessariamente a leitura ensinada. Dessa forma, ela passa a ser vista dentro de um processo de instauração de sentidos, havendo múltiplos modos de leitura (ORLANDI, 2012a: 8). O texto, nesse caso, passa a ser encarado como uma unidade de análise, mas não é, contudo, unidade de construção do discurso. Um texto é sempre heterogêneo, ou seja, suas marcas não são autoevidentes, devendo-se teorizar sobre elas, mantendo relação com outros ditos.

Há, em um texto, um leitor virtual, que o autor cria como se fosse uma forma ideal de um hipotético leitor. Seria imaginário, podendo ser “cúmplice” ou “adversário” do autor. Assim sendo, leitor real acaba por ter de se relacionar com o leitor virtual, podendo, inclusive, ter com ele uma relação de confronto. Portanto:

O leitor não interage com o texto (relação sujeito/objeto), mas com outro (s) sujeito (s) (leitor virtual, autor etc.). A relação, como diria A. Schaff (em sua crítica ao fetichismo sócio, (1966), sempre se dá entre homens, são relações sociais; eu acrescentaria históricas, ainda que (ou porque) mediadas por objetos (como o texto). Ficar na “objetividade” do texto, no entanto, é fixar-se na mediação, absolutizando-a, perdendo a historicidade dele, logo, sua significância [grifos do autor] (ORLANDI, 2012a: 10-11).

Crer que possa haver uma correspondência total do sujeito leitor para com o que seria o sentido do texto é uma ilusão. Muito porque o sujeito é determinado ideológica e historicamente e, com sua memória e seu imaginário, atribui determinados sentidos ao texto, que podem identificar-se ou não com os sentidos que o autor esboçou para seu leitor virtual. Assim, ninguém lê o mesmo texto de uma mesma maneira, apesar das aproximações e semelhanças. E por isso não podemos ter um autor que, por assim dizer, seja onipotente, que possa controlar todos os sentidos do seu texto. E da mesma forma não temos um leitor onisciente, que possa abarcar, com sua leitura, todos os sentidos possíveis de um texto. E nem mesmo uma ideia de texto que pudesse dizer por si só toda a sua significação. Pois, conforme Pêcheux (2010) não há sentido em si mesmo, sendo sempre determinado pelas posições ideológicas que estão presentes no processo socio-histórico, ou seja, “as palavras, expressões, proposições etc., mudam de sentido segundo as formações discursivas por aqueles que as empregam” (PÊCHEUX, 2010: 147).

Assim, compreender um texto é estar a par de que ele é constituído de incompletude, e há de se saber ler também um pouco daquilo que está implícito, pois, conforme Orlandi (2012a: 13): “saber ler é saber o que o texto diz e o que ele não diz, mas o constitui significativamente”. Dessa forma, pode-se pensar também as relações de força, como quem produz o texto, com que imaginário trabalha, para quem produz, que leitura almeja para a sua produção etc. E assim, passamos para as noções de paráfrase e polissemia, que mantêm uma relação tensa entre a manutenção de um mesmo sentido, muitas vezes, centralizado, e a possibilidade de novas leituras. Para Orlandi (2001: 36):

Essas são duas forças que trabalham continuamente o dizer, de tal modo que todo o discurso se faz nessa tensão: entre o mesmo e o diferente. Se toda vez que falamos, ao tomar a palavra, produzimos uma mexida na rede de filiação dos sentidos, no entanto, falamos com palavras já ditas. E é nesse jogo entre paráfrase e polissemia, entre o mesmo e o diferente, entre o já dito e o a se dizer que os sujeitos e os sentidos se movimentam, fazem seus percursos, (se) significam.

Portanto, é nessa tensão entre paráfrase e polissemia que os sujeitos se movimentam, ou seja, nessa tensão que eles interagem com os sentidos possíveis. Para Orlandi (2001: 36), a paráfrase está ao lado da estabilização, da manutenção dos sentidos sedimentados, ou seja, “os processos parafrásticos são aqueles pelos quais em todo o dizer há sempre algo que se mantém”, isto é, certa memória, certo dizível.

Assim, uma leitura que seja parafrástica é aquela que é caracterizada pela manutenção do mesmo, isto é, passa pelo reconhecimento de um sentido que se acredita ser o do texto, ou, em outras palavras, dado pelo autor. Há que esclarecer-se quanto a isso que ninguém irá ler num texto o que quer, pois há uma determinação histórica que possibilita que alguns sentidos sejam lidos enquanto que outros, não (ORLANDI, 2012a: 15). Por exemplo, durante a ditadura militar no Brasil, dentro daquele contexto internacional da Guerra Fria, com o aparato midiático intensamente reproduzindo a formação discursiva de direita dos golpistas de 1964, os sujeitos que estivessem identificados com a posição do governo, leriam certos textos de uma determinada maneira, influenciados pelas condições de produção. No entanto, os grupos que faziam a oposição ao regime leriam os mesmos textos de outra forma, por estarem não identificados com a formação ideológica de direita, da ditadura, ou identificados com uma formação ideológica de esquerda. Aqueles que reproduziriam o sentido supostamente fixo do texto estariam mais próximos de uma leitura parafrástica, ou seja, uma leitura que reproduzisse os sentidos então sedimentados.

A leitura predominantemente polissêmica, no entanto, passa pela atribuição de novos sentidos ao que ficou estabelecido, provocando certa ruptura com a manutenção do mesmo, isto é, “se define pela atribuição de múltiplos sentidos ao texto” (ORLANDI, 2012a: 14). É esse o meio pelo qual novos sentidos vão surgindo, por exemplo, aquilo que foge ao controle de

quem produz os textos. Se observarmos o contexto da ditadura, que será referida posteriormente, nem todos leriam da mesma forma “revolução democrática”, para os adversários presos e torturados, possivelmente esse enunciado buscava apenas uma legitimação para o golpe de 1964, ou mesmo significando uma “democracia” mais própria à ideologia burguesa, em que o mercado é livre e tem poder de decisão e, muitas vezes, prepondera sobre a coisa pública. Da mesma forma que a dita “ameaça vermelha”, o que para alguns trazia um imaginário de perigo e pânico, para outros não passava de uma alternativa a um sistema de governo. Dessa forma, nem todos reproduziam os mesmos sentidos, engessados pela grande mídia da época, indo em direção a outros significados, também afetados ideologicamente.

É bom reiterar que os sentidos são produzidos historicamente, bem como a sua sedimentação, como podemos ver em (ORLANDI, 2012a: 27):

A sedimentação de processos de significação se faz historicamente, produzindo a institucionalização do sentido dominante. Dessa institucionalização decorre a legitimidade, e o sentido legitimado fixa-se então como centro: o sentido oficial, literal.

Se pensarmos novamente no nosso recente período ditatorial, veremos a instauração, na época, de um sentido literal, o sentido de que a chamada “revolução” foi boa e benéfica ao país, salvaguardando a “democracia”. Os grandes jornais veiculavam essa mesma formação discursiva, não se podendo falar o que não deveria ser dito, esquecendo-se um pouco da figura de Jango e do fato de ter sido escolhido pelo voto direto, não se falando de mais nada que pudesse dar a mínima ideia de que se vivia, após o golpe de 1964, num regime de opressão. Temos aí uma tendência a um discurso autoritário, em que se busca controlar o sentido, centralizá-lo. Contudo, a possibilidade de uma leitura polissêmica persiste e também é construída dentro de condições de produção:

[...] considera-se que a leitura é produzida e se procura determinar o processo e as condições de sua produção. Daí se poder dizer que a leitura é o momento crítico da construção do texto, o momento privilegiado do processo de interação verbal, uma vez que é nele que se desencadeia o processo de significação (ORLANDI, 2012a: 49).

Assim, de acordo com a formação discursiva à qual o sujeito leitor esteja filiado, sua leitura será afetada de uma maneira diferente, determinando os

sentidos a virem à tona e os que serão silenciados. Dessa forma, pode se pensar também o ensino e em como funciona a leitura em sala de aula, como se dão as relações entre sujeito-professor e sujeito-aluno, no momento da leitura.

1.2 ANÁLISE DE DISCURSO E ENSINO

É necessário refletir sobre se o autoritarismo, muitas vezes, não acaba pautando o ensino no que concerne, sobretudo, à leitura em sala de aula. Como se dá a leitura? É no campo do espontaneísmo ou no âmbito do controle total? Certamente existem os extremos, e essa reflexão aparecerá nessa e em outras partes desse trabalho, por entender não só que o controle total da parte do sujeito-professor é contraproducente no momento da leitura, pois viola o fato de que todo o sujeito produz a sua leitura, dentro de condições de produção dadas, como também pode resultar em uma atitude pedagógica autoritária. Contudo, se pensarmos nas leituras totalmente espontâneas, estaremos caindo num mito que não se fundamenta, de que qualquer leitura é válida, como se essas leituras não fossem determinadas, ainda que aparentemente espontâneas.

O excesso de hierarquias, muitas vezes, acaba se aliando a concepções elitistas e opressoras no âmbito escolar, acarretando uma subordinação excessiva, que coloca o sujeito-aluno como totalmente dependente do professor, como se realmente fosse incapaz de ler e interpretar. E pensando-se na prática da leitura, não poucas vezes a escola compreende o aluno como se estivesse “vazio”, necessitado de auxílio para executar suas tarefas. Para Orlandi (2012a) é como se o aluno estivesse no grau zero da leitura, como nos mostra:

Na realidade, em linguagem (e, logo, em leitura) não há grau zero, assim como não há grau dez. Na dicotomia entre método e ensino e processo de aprendizagem, a escola se coloca como se o aluno não tivesse já instalado um processo de aprendizagem e ao propor, dentro de suas perspectivas e funções, um método de ensino, coloca o aluno no grau zero e o professor no grau dez. No entanto, assim como não se para de “aprender” a ler num momento dado (grau dez), também não há possibilidade de se reconhecer um momento em que se começa do nada (grau zero). (ORLANDI, 2012a: 51).

O professor, portanto, não está no grau dez, nem o aluno no grau zero, uma vez que ambos os graus inexistem, o que vale dizer que todos tem determinada caminhada, imaginário e memória discursiva, que lhe afetam a produção da leitura. Entende-se por memória discursiva os outros discursos que são reatualizados no presente (MARIANI, 1998), ou, com outras palavras, de acordo com Mariani (1998: 38): “[...] podemos afirmar que pensar discursivamente a memória é analisar as formas conflituosas de inscrição da historicidade nos processos de significação da linguagem.”

Da mesma forma que aprendemos a ler ininterruptamente ao longo da vida, o sujeito-aluno – assim como o sujeito-professor – está em contínuo aprendizado da leitura. Dessa forma, não haveria por que razão a escola engessar determinadas leituras, excluindo outras. O que precisa fazer é discutir as leituras que são feitas dos textos, buscando suas filiações ideológicas e debatendo-as.

Todos lemos os textos de formas diferentes em diferentes épocas e condições, o próprio sujeito-professor faz isso. Dessa forma, é necessário buscar as leituras dos sujeitos alunos, e trabalhar para além da simples sedimentação de sentidos. Importante é não perder de vista que os sentidos têm sua história, e não surgem primeiramente dos alunos. Lembremo-nos que um texto tem relação com outros textos, e que o que os alunos, por exemplo, escrevem sobre um fato ou texto, já foi dito em outro lugar, em outra época, como nos mostra Orlandi (2012a: 56):

Ao afirmarmos que os sentidos têm sua história, estamos enfatizando que a variação tem relação com os funcionamentos distintos, ou seja, com os contextos de sua utilização. E ao afirmarmos que um texto tem relação com outros, estamos apontando para o fato de o conjunto de relações entre os textos mostrarem como o texto deve ser lido.

Assim, torna-se não só importante a recuperação da leitura que os alunos fazem dos textos, mas também a criação de novas condições de leitura, para que possa haver, em alguns casos, uma desidentificação com leituras que ficaram, desde o passado, sedimentadas. Pensando novamente na ditadura, é necessário criar novas condições para leitura, a fim de superar, por exemplo, discursos que atentavam contra os direitos humanos.

Contudo, o trabalho com leitura em sala de aula pode por ênfase em uma leitura parafrástica, mas também em uma polissêmica, dependendo do caso que se aplica. Em determinada circunstância seria interessante perceber os sentidos dominantes em determinado discurso e em determinada época, como nos mostra Orlandi (2012a: 61): “O ensino da leitura pode, dependendo das circunstâncias pedagógicas, colocar ênfase tanto na multiplicidade de sentidos quanto no sentido dominante”.

Com isso, é importante, no âmbito escolar, a superação de um tipo de leitura “mecânica”, centrado apenas nas marcas linguísticas, comum naqueles exercícios de classificação de orações (coordenadas, subordinadas etc.) ou então num tipo de interpretação de textos que mais se completa uma sequência do que outra coisa (como, por exemplo: “Maria participou do desfile da pátria”; pergunta: “Do que Maria participou?”), que tratam o discurso como um simples “reflexo de uma situação”. Assim,

pensar as marcas em si é uma postura que revela o mecanismo e o empirismo de uma certa tendência linguística, também é essa mesma postura que se mostra quando se pensa a relação automática do discurso com a situação. O discurso não é um reflexo da situação, nem está mecanicamente determinado por ela (ORLANDI, 2012a: 03).

Dessa forma, ainda que com um caráter “mecânico”, o ensino voltado a uma leitura imanente não deixa de estar sob efeito ideológico, de que as palavras significariam evidentemente o mundo. Pois, compreende-se, com Pêcheux (1990), que não há um real que possa ser tomado em seu estado, digamos, “puro”, mas sim um real que chega ao sujeito já dentro de sua leitura afetada ideologicamente, em outras palavras, ele não descobre o real, mas com ele se depara, como nos diz Pêcheux (1990: 29-30):

Não descobrimos, pois, o real: a gente se depara com ele, dá de encontro com ele, o encontra [...] Assim, o domínio das matemáticas e das ciências da natureza lidam com o real na medida em que se pode dizer de um matemático ou de um físico que ele encontrou a solução de uma questão até então não resolvida; e diz-se também que um aluno, face a um exercício de matemática ou de física “encontrou” tal parte do problema (ele “acertou” tal ou qual questão), enquanto se “perde” no resto.

Dessa forma, seria uma ilusão acreditar que a linguagem corresponderia ao real diretamente, sem contar com o fato de que há um sujeito. E esse sujeito é que se depara com o texto em sala de aula, assim como o próprio sujeito-professor se depara com seus textos, sendo afetado pelas condições de produção, pela ideologia etc. O risco que se corre ao privilegiar em demasia certas leituras em vez de outras, é justamente estar de acordo com o que se espera na formação discursiva de direita, em outras palavras, estar em grande parte identificado com a forma sujeito do capitalismo, não refletindo para além dessa condição, abarcando, pois, o individualismo e as práticas de coerção impostas pelas instituições (ORLANDI, 2012a: 67). Assim, os modos de assujeitamento com relação ao texto

Mudam profundamente no curso da história, do singular (à letra) para o plural (às letras): a maneira como o juridicismo se apresenta hoje no sujeito leitor é a do efeito da livre determinação do(s) sentido(s) pelo sujeito da leitura. No entanto, ambigualmente, há uma espécie de imposição exercida de fora para que ele atribua vários (mas apenas alguns) sentidos e não outros (ORLANDI, 2012a: 67).

Dessa forma, também podemos refletir com Pêcheux (1990), e agregando-se a isso uma reflexão sobre o ambiente escolar, no quanto o apegar-se às leituras instituídas é uma forma de adequar-se ao sistema e às formações ideológicas dominantes, que buscam instituir o lugar dos sujeitos em sociedade. Se estamos, por exemplo, na escola pública, em determinada localidade e com certas características, há sempre na afetação ideológica dos sujeitos envolvidos, qual seria o lugar dos sujeitos alunos na sociedade, apesar da ilusão de liberdade que eles têm e que se tem sobre eles. Um lugar social que muitas vezes parece ser de livre escolha, ou então parece natural, próprio do real ou do mundo “tal como ele é”, e assim percebemos

a multiplicidade das “técnicas” de gestão social dos indivíduos: marcá-los, identificá-los, classificá-los, compará-los, colocá-los em ordem, em colunas, em tabelas, reuni-los e separá-los segundo critérios definidos, a fim de colocá-los no trabalho, a fim de instruí-los, de fazê-los sonhar ou delirar, de protegê-los e de vigiá-los, de levá-los à guerra e de lhes fazer filhos (PÉCHEUX, 1990: 30).

Nesse sentido, portanto, o papel do ensino vem a ser importante, porque trabalha com os sentidos e com a ideologia de uma maneira privilegiada, pois pode ser o lugar de novas atribuições de sentido, a fim de conferir uma nova

leitura de textos, podendo, por vezes, romper com os critérios de uma organização social excludente, que centraliza os sentidos e mantém os sujeitos sob suas determinações. No entanto, e dessa reflexão não nos podemos furtar, o papel do sujeito-professor precisa ser pensado, no que ele representa, quem ele é, do lado de quem está etc. reflexão que faremos em outro capítulo.

1.3 A EDUCAÇÃO E A EJA

A educação no Brasil sofre os entraves do pouco investimento, do sucateamento de suas dependências e, muitas vezes, da própria prática pedagógica dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Não se pode sonegar a questão de que os sujeitos-professores ainda são muito mal remunerados, recebendo um salário que inviabiliza até o consumo de livros¹. Esse “sucateamento”, digamos assim, contribui para que a escola cada vez mais se identifique como um Aparelho Ideológico do Estado (AIE), muito devido ao lugar que ocupa de propor um ensino não poucas vezes dissociado das condições materiais de existência dos sujeitos. Docentes que sobrecarregados de trabalho, com uma carga horária de no mínimo quarenta horas (leia-se também quase quarenta períodos, quando não sessenta), ficam, boa parte de seu tempo, envolvidos na sala de aula, muitas vezes, reproduzindo os conteúdos e metodologias propostos nos livros didáticos (o que acaba surgindo como alternativa para sujeitos sobrecarregados de trabalho). Dessa forma, a escola, como um AIE vem colocando como papel do sujeito-professor apenas uma reprodução dos conteúdos estipulados nos livros didáticos, também nos PCN's. Não que esses documentos devam ser ignorados, pelo contrário, mas é necessário que o sujeito-professor tome a frente, com a autoria de suas aulas e suas concepções de educação, como consta na lei de gestão democrática² (LDB, 2010: 35).

Vivemos em uma sociedade capitalista, e como tal, ela regula o Estado e a educação, no sentido de que a educação não escapa às demandas impostas pelas necessidades desse tipo de sociedade. A escola, nessa situação, cumpre

¹ Excetuando-se o programa do FNDE de provisão de livros didáticos para as escolas.

² A lei, dentre outras coisas, determina que a escola seja um local onde os educadores têm autonomia para ter suas concepções pedagógicas, inclusive tomando parte na construção do Projeto Político Pedagógico do estabelecimento de ensino onde atuem.

um papel de AIE. Vejamos, com Althusser (1980: 47), como o autor define os AIE:

Os Aparelhos Ideológicos do Estado funcionam de um modo massivamente prevalente *pela ideologia*, embora funcionando secundariamente pela repressão, mesmo que no limite, mas apenas no limite, seja esta bastante atenuada, dissimulada ou até simbólica. (Não há aparelho puramente ideológico). Assim a escola e as igrejas “educam” por métodos apropriados de sanções, de exclusões, de seleção etc., não só os seus oficiantes, mas as suas ovelhas. [grifos do autor].

Assim, os AIE agem preponderantemente pela ideologia, sendo também, apesar da forma dissimulada, também repressivos, pois pressupõem muitas vezes um tipo de violência, ainda que simbólica, como a exclusão dos discursos dos sujeitos-alunos, a sua “obrigação” de reproduzir as leituras institucionalizadas dos textos em sala de aula, ou mesmo a sua avaliação pelo professor, caso suas respostas à questões de interpretação não estejam de acordo com as respostas oferecidas pelos chamados “livros do professor”.

Althusser (1980: 46) ainda aponta que não é determinante a questão de que a instituição seja pública ou privada, sendo que o que a determina como AIE é justamente o seu funcionamento. Se existem escolas apostando em um ensino voltado às demandas do mundo capitalista, como, por exemplo, o Ensino Médio Politécnico implantado no Rio Grande do Sul, na gestão de 2010-2014, elas surgem, então, como um Aparelho Ideológico do estado capitalista.

Que pesem os avanços que tivemos até hoje, o problema de uma educação voltada a definir papéis sociais está ainda presente. Discussões recentes sobre a implantação do Ensino Médio Politécnico no Estado do Rio Grande do Sul reacenderam o debate da parte do magistério, a respeito de ser uma forma de educação excludente e que não condiz à politecnicidade de Karl Marx, e que estaria abrindo ainda mais o fosso existente entre a educação privada e a educação pública, no que concerne aos papéis que se busca atribuir aos alunos em sociedade. Se verificarmos, por exemplo, a importância que se tem dado ao programa “Todos Pela Educação”, veremos o interesse e a participação do empresariado, buscando um contingente humano capacitado para exercer as funções que suas empresas necessitam. A educação pública, desde algum tempo, tem sido identificada com a necessidade de mão de obra dos mandatários.

No entanto, os sujeitos envolvidos nesse AIE não necessitam, contudo, estar assujeitados à mesma ideologia, podendo, sim, estar afetados por outras formações ideológicas, pensando outra prática pedagógica. E no caso deste trabalho, pensamos uma educação numa perspectiva discursiva.

E uma educação, na perspectiva discursiva, deve passar pela compreensão de que a escola é um local onde podem e devem sobreviver os múltiplos sentidos que os sujeitos-alunos trazem consigo, as leituras que fazem, e os sentidos que atribuem aos textos. É um lugar que reconhece as dificuldades sociais vividas pela população mais encarecida, e deve ser protagonista na hora de pautar os problemas sociais.

Em outras palavras, a educação precisa ir para além dos silenciamentos impostos aos grupos excluídos socialmente. É uma educação onde importa dizer e ouvir: dizer, marcando posição, analisando e auxiliando a analisar; e ouvir o que o sujeito-aluno tem a dizer, não se furtando a criar condições para uma leitura que possa atribuir os vários sentidos que os sujeitos trazem consigo àquilo que já ficou sedimentado, ou seja, oferecer novas leituras dentro de um ambiente escolar em que as leituras foram centralizadas, no passado, em consonância com a formação ideológica de direita.

1.3.1 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA PARTE DE SUA HISTÓRIA

Pensar o ensino de jovens e adultos implica pensar uma história que se desenvolveu articulando formações ideológicas e diferentes períodos da conjuntura social brasileira. Podemos encarar a educação, em alguns momentos, servindo enquanto o que Althusser (1980) chamou de Aparelho Ideológico do Estado, ou seja, reproduzindo determinada divisão social do trabalho, em que a alguns cabe gerir e a outros, obedecer. Mas também há momentos em que surgem movimentos contrários a uma educação excludente, como os empreendimentos baseados nas ideias de Paulo Freire.

A educação de adultos apesar de ser uma discussão antiga, encontrou, até sua execução, muitos empecilhos, tais como a falta de eficácia do poder público, ficando a sua existência por muito tempo legada mesmo a ideais, sem, contudo, serem postos em prática (BEISIEGEL: 1974). No contexto de 1827, já

havia ideais constitucionais a respeito da educação do povo, mas sempre inconclusos e sem uma realização efetiva no mundo concreto. Em 1857, no Rio Grande do Sul, uma lei enfatizava a importância da educação de adultos, tomando, contudo, a precaução de proibir matrículas de negros alforriados.

Também, e é importante que se reflita, a educação está sujeita às demandas imediatas do sistema, como a formação de mão de obra, o que muitas vezes determina sobremaneira a sua existência social. Logo depois do advento da República, já se falava em obrigatoriedade da educação, e no fato de que essa deveria atingir fins determinados (idem, 1974: 48-49), numa direção específica para um controle social, a partir da interpelação ideológica pelo estado. Por exemplo, na década de 1920, a educação tinha como função reproduzir as posições sociais ocupadas pelos sujeitos, conforme Beisiegel (1974: 56):

[...] é ainda em nome das necessidades do progresso do país que se defende a educação profissional para o povo, [...], e que se consolidam, assim, na organização escolar, as “dualidades” de um sistema de ensino “elitizante”, para uns, e profissionalizante para outros.

Dizer que essa situação foi extinta seria um equívoco. Ainda que um sujeito-aluno da EJA já trabalhe, ele está sujeito ao imaginário da ideologia de direita, de que o nível de escolaridade é um modo de ascensão social, ignorando outras questões que também são determinantes na garantia do emprego, como, por exemplo, o lucro do empresariado que é extraído também, de acordo com Marx e Engels (2001), da má remuneração dos trabalhadores; também a questão de que em períodos de desemprego, a falta de escolaridade serve mais como um ponto de corte, para justificar o desemprego de parcela da população. Criando-se, conseqüentemente, a percepção de que a educação serve apenas para fazer o elo entre o sujeito-aluno e o mercado de trabalho.

Nos idos de 1947, começou a aparecer com mais propriedade a questão da educação de adultos, influenciada pelo entusiasmo nacionalista, como vemos:

Na história recente de nosso país, a educação de adultos define a sua identidade a partir de 1947, constituindo-se como uma campanha nacional para as massas. Foi, então, lançada a Campanha de Educação de Adultos, que buscava alfabetizar em três meses, sendo o curso primário organizado em dois períodos de sete meses. Uma outra etapa prevista pretendia trabalhar a capacitação profissional e o desenvolvimento comunitário. (PEREIRA: 2005, p.13).

Nesse período, foram criadas escolas “supletivas” (de “suprir” o tempo perdido), com esforços tanto de profissionais como de voluntários da educação. Ainda assim, a campanha empreendida não obteve uma abrangência que a pusesse numa posição de combater à altura o problema do analfabetismo. Se for possível uma analogia, essas campanhas, em verdade, eram um reflexo do governo Eurico Gaspar Dutra, com uma visão autoritária que encarava o aluno analfabeto como um incapaz, um infantilizado. E dessa forma, dentro de uma ideologia de direita, muito próxima do interesse capitalista, verificado na adesão do governo brasileiro aos Estados Unidos no contexto da Guerra Fria, o problema do analfabetismo vai sendo compreendido como causa dos problemas nacionais, e não como um efeito dos mesmos. O adulto analfabeto vai ser encarado como um “marginal”, como aponta Beisiegel (1974: 96):

A extensão das oportunidades de acesso à escolaridade de nível primário a todos os adolescentes e adultos iletrados aparecia, num primeiro momento, como o objeto primordial da Campanha. Todavia, Este processo educativo era entendido como o meio de realização dos objetivos-fins do movimento educativo então iniciado. Na verdade, o esforço de educação popular realizado no âmbito da Campanha visava a “recuperação de grandes massas da população que viviam praticamente à margem da vida nacional”: era necessário educar o adulto, antes de tudo, para que esse “marginalismo” desaparecesse e o país pudesse ser mais homogêneo, mais coeso e mais solidário – e para que cada homem ou mulher, melhor pudesse ajustar-se à vida social e às preocupações do bem-estar e do progresso social. [grifos do autor].

Assim, as preocupações do governo, na época, tinham como pressuposto a ideia de que os adultos não escolarizados eram responsáveis pela precariedade do “progresso social”, e deveriam ajustar-se àquela sociedade e àquela estrutura política. A palavra “marginal” refere-se, no caso, àqueles que estão à margem, mas à margem de determinada organização da sociedade.

Um sintoma disso é a utilização do chamado sistema de Laubach de alfabetização (BEISIEGEL, 1974: 95), onde não havia a preocupação de uma maior reflexão crítica sobre as condições materiais de existência, apenas a aplicação de determinada metodologia, juntamente com a reprodução das condições de subsistência e do papel que cada homem e mulher desempenhavam no seu meio.

No entanto, durante os anos de 1960, um novo olhar vai surgir em relação à educação de adultos, expressão que vai sendo substituída por “educação popular” (PEREIRA, 2005: 15). Sua base está nas ideias e na filosofia da educação de Paulo Freire, que dota a prática educativa de uma dimensão social e política mais apropriada ao desenvolvimento de uma aprendizagem vinculada ao mundo e suas relações de poder, em que na leitura das palavras se possibilita a leitura e a discussão sobre o cotidiano e sobre o lugar ocupado pelos educandos na divisão social do trabalho.

Diversos grupos (ligados a União Nacional dos Estudantes e a Confederação Nacional dos Bispos do Brasil, por exemplo) empreendiam movimentos de alfabetização inspirados nos trabalhos de Freire no Nordeste, compreendendo, então, que a pobreza era gerada por uma estrutura social desigual e não o inverso, como se pensou anteriormente. Assim,

começa a ganhar força uma nova concepção pedagógica, na qual o analfabetismo passa a ser entendido como sendo o efeito da situação de pobreza gerada por uma estrutura social desigual e não mais como causa. Assim, o processo educativo deveria sempre partir da realidade dos educandos, identificando sua origem, seus problemas e a possibilidade de superá-los, e interferindo, desse modo, na estrutura social que produzia o analfabetismo. (PEREIRA, 2005: 15).

No momento político da época, havia de fato uma demanda por uma maior participação política dos diversos segmentos sociais, e tendo em vista que existia a proibição do voto aos analfabetos, alfabetizar os adultos era também trazê-los a atuar no apoio às reformas estruturais de base, tanto que a educação de adolescentes e adultos tomava uma forma bem mais definida em 1962, pois

[...] sob inspiração do Ministro Darcy Ribeiro [...] o programa de Emergência do Ministério da Educação e Cultura para 1962 já situava a educação de adultos entre os objetivos prioritários da administração federal. (BEISIEGEL, 1974: 161).

E convocava a população a fazer um esforço no combate ao analfabetismo, sendo posta também como uma tarefa de todos os cidadãos, seja envolvendo a produção de materiais, disponibilizando instalações ou oferecendo seus próprios serviços como alfabetizadores.

E no auxílio teórico a esse movimento, a inspiração na prática de Paulo Freire vinha servir como um salto em relação às concepções do passado.

Freire dizia ser necessário imergir no cotidiano dos educandos e dele extrair as palavras com as quais eles significam o seu mundo (BEISIEGEL, 1975: 165). Já se percebe que, nesse novo olhar, o educando, ao contrário do que se pensava antes, não é desprovido de cultura, mas sim dotado de vivências e conhecimentos. Paulo Freire seria ainda coordenador das atividades do Ministério da Educação e Cultura na área de “cultura popular” e alfabetização de adultos em 1963, sob confiança do ministro Paulo de Tarso (BEISIEGEL, 1974: 169), tanto que em um decreto de 21 de janeiro de 1964 (decreto nº 53.465), que instituía o Programa Nacional de Alfabetização, tinha em seu artigo primeiro a determinação de que os trabalhos de alfabetização se dariam de acordo com o “sistema Paulo Freire”. No entanto, com o golpe militar que destituiu João Goulart, os trabalhos que estavam em construção nessa proposta freireana foram considerados como tendo caráter “subversivo”. E em alguns anos, surgia o Mobral (Movimento brasileiro de alfabetização), que iniciou atividades em 1970. Conforme Pereira (2005: 15):

Com o golpe militar de 1964, os programas de alfabetização e educação popular que se multiplicaram no período entre 1961 e 1964 foram vistos como uma grave ameaça à ordem estabelecida. O governo, então, passou a assumir o controle dessa atividade em 1967, quando lançou o Mobral – Movimento Brasileiro de Alfabetização. Um dos seus objetivos centrais era formar mão de obra para empresas, estabelecendo relações entre a alfabetização e as necessidades econômicas do País.

A questão da formação de mão de obra barata, seguindo os imperativos impostos pelo empresariado, então, se insinuava no Mobral, que dentro da conjuntura de uma ditadura militar, servia aos mesmos interesses que o governo servia. Mesmo assim, movimentos populares seguiam empreendendo iniciativas de educação com base nas ideias de Paulo Freire, como grupos religiosos, movimentos de moradores, associações sindicais etc. (PEREIRA, 2005: 16).

Interessante refletir essa questão de silenciamento institucional do que foi a empreitada de uma educação baseada em Freire, e a tentativa de movimentos desidentificados com o governo militar de fazerem com que ressoasse em outros lugares as ideias do educador. À ditadura não convinha, obviamente, que se problematizassem palavras relacionadas ao dia-a-dia dos trabalhadores analfabetos e ao mundo do trabalho e suas relações de poder.

Reflete assim a impossibilidade de haver uma ideologia que domine a todos e seja onipresente. Assim, era necessário impedir a possibilidade de a educação ser, nos termos dos golpistas, “subversiva”.

O Mobral conheceu seu ocaso em meados de 1985, assim como a ditadura militar. Mas, enquanto vigorou, teve a sua expressão midiática dentro da formação ideológica de direita, como podemos visualizar na seguinte imagem, extraída do jornal *Gazeta de Alegrete*³:



Fonte: *Gazeta de Alegrete*, 1971, ano 89, nº63

FIGURA 1 – Propaganda do Mobral

Percebe-se a FDD, dos golpistas, junto do silêncio que constitui o dito “a liberdade como objetivo”⁴, revelando ainda a relação entre Jango e a “ameaça à liberdade”. Assim, o Mobral figura no jornal como uma das ferramentas utilizadas para a consolidação da “liberdade”, utilizando o imaginário da “democracia” (a ditadura) contra a “ameaça antidemocrática” (oposição pela esquerda). E colocando o “homem” como “meio”, o que vale dizer que o sujeito-aluno, nesse período, torna-se um mero “meio” para que o governo atinja os seus objetivos políticos. Assim, o Mobral vai atuando como um Aparelho Ideológico do Estado, uma vez que reproduz a FDD dentro daquela conjuntura.

Atualmente a LDB (2010: 36), em seu artigo 4º, determina ser um dever do Estado a garantia de educação pública e de qualidade inclusive para todos

³ *Gazeta de Alegrete*. 8 de março de 1971, ano 89. Alegrete, nº 63.

⁴ *Idem*.

aqueles que não tiveram acesso a ela na idade própria. E que as características da educação para jovens e adultos que trabalham, precisam estar adequadas às necessidades e disponibilidades dos alunos. Assim, percebe-se que a educação, enquanto um direito, precisa estar próxima desses sujeitos-alunos que não a tiveram na idade própria, permitindo a eles estar em contato com o ensino, mas também de forma mais participativa; se é necessário trazê-los, como aponta a LDB, inclusive com chamamento público e recenseamento da parte do Estado (LDB: 37), é preciso também dar-lhes a voz, para que compartilhem e possam aprender, inclusive, dando um pouco daquilo que sabem, sem que sejam silenciados. E é essa questão que envolve as aulas de língua portuguesa e a leitura, como vamos discutir na subseção seguinte.

1.3.2 A EJA E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Se pensarmos no aluno de EJA enquanto um sujeito afetado histórica e ideologicamente, ele vai além do estereótipo que talvez tenham criado para quem não teve os estudos no tempo normal. Em geral, se conversarmos com muitos professores envolvidos com a EJA nas escolas, seus discursos, muitas vezes, consideram o aluno de EJA como um aluno fraco, sem conhecimento. No entanto, sabemos que ele não é um receptáculo para ser preenchido. Enquanto sujeito, ele tem sua história, está determinado pelas condições de produção do discurso que se apresentam, viveu e ouviu muita coisa, entrou em contato com textos, com diferentes linguagens. Pode não ter, muitas vezes, habilidades no uso da norma padrão da língua portuguesa (até porque essa é provavelmente uma das razões de ele estar estudando), mas não está desprovido de sentidos e de filiações ideológicas. Podemos, portanto, pensar no discurso pedagógico envolvido na prática de sala de aula com esse aluno, a partir das considerações de Orlandi (1996).

Quanto ao seu funcionamento, segundo Orlandi (1996), podem-se ter três tipos de discurso: o discurso lúdico, o discurso polêmico e o discurso autoritário. O primeiro, considerando-se a relação dos interlocutores com o referente, constitui-se de uma polissemia aberta: a possibilidade de atribuição de novos sentidos. Já no segundo, tem-se uma polissemia controlada, em que

os interlocutores buscam dar ao referente certa direção; assumem-se, assim, posições dentro de uma formação discursiva, sem, contudo, romper com ela. E quanto ao discurso autoritário o que se tem é o encobrimento do referente, com uma polissemia contida, como se o sujeito ordenasse qual deve ser o sentido. Não há nele necessariamente interlocutores, mas apenas um agente exclusivo.

Segundo Orlandi (1996), falando em meados dos anos de 1980, o que se tem enquanto discurso pedagógico é justamente a modalidade de discurso autoritário, sendo a voz do professor compreendida como autossuficiente e esmagadora, estabelecendo uma relação hierárquica rígida entre quem fala e quem obedece, como podemos ver:

[...] há uma regulamentação para cada categoria de atos de fala. Por exemplo, para ordenar exige-se uma certa relação hierárquica entre quem ordena e quem obedece; para interrogar, há também a exigência de certas condições, e o direito de interrogar, exercido por uma autoridade, converte-se em poder de ordenar e, logo, não pode ser atribuído indistintamente (ORLANDI, 1996:18).

Dessa forma, há uma regulamentação para a prática de ordenar e interrogar, estabelecendo, com o discurso autoritário, uma dissolução dos textos para leitura, cabendo, por isso, a ação mediadora feita pelo professor, que vai situar-se no espaço compreendido entre o referente e o aluno. Assim:

[...] temos sempre a anulação do conteúdo referencial do ensino e a sua substituição por conteúdos ideológicos mascarando as razões do sistema com palavras que merecem ser ditas por si mesmas: isto é o conhecimento legítimo. As mediações são sempre preenchidas pela ideologia (ORLANDI, 1996: 18).

Nesse ínterim, é que se estabelece o “é porque é”, próprio da voz da autoridade, aparecendo também na questão da apropriação da ciência feita pelo professor, que na imagem forjada para si também pela própria instituição, tem a voz da ciência como sendo a sua própria voz, ocupando ideologicamente o espaço entre aluno e referente. Assim, trabalha a metalinguagem, que mantém a ênfase no meio, e torna em conteúdo o que era forma, abrindo ainda mais o fosso entre quem obedece e o objeto de que se fala. E esse caminho para chegar ao fato figura como o saber legitimado, o que se deve ter, construindo-se uma ilusão de objetividade que é própria do sistema.

Então, as imagens, nessa relação autoritária, se configuram: quem é o aluno? O ser que não sabe e, na escola, encontra-se para aprender; e quem é

o professor? É aquele que sabe e está naquele espaço escolar para ensinar. Dessa forma, com Orlandi (1996: 21):

A distância entre a imagem ideal e o real é preenchida por presunções, mediação essa que não é feita no vazio, mas dentro de uma ordem social dada, com seus respectivos valores. As mediações se sucedem em mediações provocando um deslocamento tal que se perdem de vista os elementos reais do processo de ensino e aprendizagem.

Com isso, tem-se um auxílio na perpetuação da ordem social, pois são convertidas em hierarquias escolares as hierarquias sociais (idem, 1996: p 22), tornando a escola um Aparelho Ideológico do Estado, que reproduz essa organização social. O discurso autoritário, dentro das paredes da escola, acaba refletindo as relações desiguais que temos na existência social, em que a alguns é dado o direito de decidir, como ocorreu mais fortemente nesse regime, e a outros, o direito de permanecer calados. E certamente para uma prática pedagógica que se queira voltada para os direitos e a defesa dos oprimidos, não deveria estar de alguma forma imbuída de um discurso autoritário, que apagasse do cotidiano da sala de aula os sentidos que os alunos trazem de sua memória pessoal.

A escola teria de superar o que Pêcheux (1994), em *Ler o arquivo hoje*, chama de divisão social do trabalho de leitura, em que a uns é dado o trabalho de produzir as leituras autorizadas e a outros o trabalho de simplesmente reproduzi-las. Esses alguns que se colocam como detentores do sentido literal ocupam uma posição de privilégio e poder nessa divisão:

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. É uma das significações políticas do desígnio neopositivista estar de visar construir logicamente, com a bênção de certos linguístas, uma *semântica universal* suscetível de *regulamentar* não somente a produção e a interpretação dos enunciados científicos, tecnológicos administrativos [...] mas também (um dia, por que não?) dos enunciados políticos. (PÉCHEUX, 1994: 60).

É comum que muitos ainda encarem a escola como um local de instauração de certas verdades – como a leitura autorizada dos textos, enquanto que o sujeito-aluno é visto como aquele que deve reproduzir a leitura fixada pelo sujeito-professor. E esse, às vezes, reproduz a leitura instituída pelo

livro didático, e acaba, mesmo que contra a sua vontade, por reproduzir o que “desejam” os autorizados a produzir as leituras. Dessa forma, esse sistema hierárquico na organização da leitura pode vir a sofrer com os excessos, quando o sujeito-aluno de EJA, com todos os seus anseios e medos de errar, reproduz o que pensa ser a leitura correta de determinados textos, normalmente sinalizados pelo sujeito-professor.

Assim, a possibilidade do discurso autoritário silenciar os múltiplos discursos que os alunos trazem é um fantasma que ainda assombra a educação: a capacidade de ouvir (embora sem passividade da parte do sujeito-professor) e de ponderar o que os alunos estão dizendo é um importante momento de resgate do imaginário que os constitui enquanto sujeitos. Do contrário a escola pode fortalecer o que Orlandi (1992) chama de política do silêncio, que seria

como um efeito de discurso que instala o anti-implícito: se diz “x” para não (deixar) dizer “y”, este sendo o sentido a se descartar do dito [...] Por aí se apagam os sentidos que se quer evitar. (ORLANDI, 1992: 76).

Portanto, ao se pensar o ensino de língua portuguesa da EJA e mais precisamente a leitura e o debate sobre determinados textos, há que se ter em vista que um discurso pedagógico extremamente autoritário não seria o ideal, visto que não só desrespeita as histórias de leitura que os alunos trazem consigo, como também lida com uma ilusão, a ilusão de poder engessar a opinião do outro a partir da sua.

O sujeito-aluno de EJA, como todo e qualquer sujeito, trabalha com uma memória discursiva, ou seja, seus ditos já foram ditos em outros locais e em outros tempos, ele é determinado na história, e não é definitivamente aquele aluno que não sabe nada, mas sim que sabe muita coisa, inclusive quando o sujeito-professor apenas faz de conta que leva em consideração a sua leitura, disfarçando aquele ar de complacência que comumente se tem com as crianças. Se falamos em aulas de língua portuguesa, em que a leitura é tão importante, não se pode negligenciar os sentidos que “provêm” dos alunos, e não negligenciá-los significa dar realmente importância às leituras que eles fazem de um texto, inclusive pondo-as em questão e problematizando-as.

Um discurso que se quer polêmico deve ter a capacidade de trazer para discussão os sentidos que os alunos atribuem a um texto e os sentidos que trazem consigo como se fossem seus. Não poderíamos, por exemplo, ser extremamente lúdicos com sentidos preconceituosos que, hipoteticamente falando, um aluno traga à discussão. Nesses momentos é necessário buscar direções no discurso, no sentido de que determinados ditos têm uma historicidade, ou seja, têm relação com outros ditos de determinada formação discursiva, sem necessidade, claro, de apontar o aluno como um ser preconceituoso, mas sim o fazendo refletir melhor sobre onde está inscrito seu dizer. Por exemplo, não poderíamos simplesmente dar ouvidos e ser coniventes com um discurso que defenda a tortura e diga que foi merecida, mas levar o aluno, utilizando-se de um discurso pedagógico polêmico, a ponderar a questão dos direitos humanos, de que não é correto estuprar mulheres em sessões de tortura, nem eletrocutar as partes íntimas das pessoas etc.

Dessa forma, pensar a leitura nas aulas de língua portuguesa é pensar em um campo em que haja polissemia, ou seja, outras possibilidades de leitura, mas também a discussão sobre essas leituras, não dando margem a um discurso autoritário que, centralizando sentidos, possa ser redutor, mas sim apontando caminhos e possibilidades. E isso acarreta pensar o professor de português não como o senhor supremo da interpretação, mas como aquele com quem se pode ler junto.

2 DISCURSO MIDIÁTICO

A grande mídia, como reflete Chauí (2006), está situada dentro de uma sociedade dividida em classes, e nesta desempenha determinado papel, que passa pela manutenção de certo poder de classe. Ela é uma propriedade privada, e reproduz determinada formação ideológica. Assim como a educação, a mídia também não é “neutra”, e precisamos pensá-la com relação à prática docente. A mídia trabalha com a imagem do especialista, dentro de uma ideologia da competência (CHAUÍ, 2006). Este especialista, que é posto como “autoridade” para falar, utilizando um discurso autoritário, é quem fornece os discursos a respeito dos acontecimentos.

A prática docente, digamos de sala de aula, ainda que perdendo espaço no seu discurso para as diversas mídias, precisa retomar esse discurso sobre os acontecimentos, não como se estivesse resgatando um espaço perdido, mas para analisar também o discurso midiático. Se em uma sociedade onde preponderam as tecnologias – ainda que nem todos tenham acesso a elas – e seus mais variados discursos, é preciso que a escola não ignore os discursos fundados pela mídia, e passe para uma posição que seja de analisá-los.

A relação da mídia com o poder é uma relação, se pensarmos pelo menos a América Latina, muito estreita. Para Silva (2014), a mídia teve função decisiva na propaganda ao golpe militar de 1964, e foram muitos os jornalistas que fundavam um discurso negativo quanto a João Goulart. Também temos, mais recentemente, o caso do golpe no governo Hugo Chávez, na Venezuela, em que emissoras de televisão arquitetaram junto aos partidos de direita, grandes empresários e militares, um golpe militar em 2002, cujos líderes sequestraram Hugo Chávez, e tomaram o poder (ROVAI, 2007). Os casos na América Latina são muitos, como no Chile em 1973 (ROVAI, 2007: 61), em que com o apoio dos meios de comunicação o exército derrubou o governo de Salvador Allende.

São questões que tornam imperiosa uma abordagem da parte da educação quanto à mídia, procurando analisar seu discurso, ponderando suas filiações ideológicas e sua propaganda do poder de classe; o trabalho docente pode colocar, dessa forma, em questão o imaginário de “competência” e de “autoridade” que a mídia, principalmente, na questão jornalística, projeta para si.

E na subseção seguinte, aprofundamos a questão da propaganda, para depois compreendermos melhor como os jornais trabalharam a formação discursiva da ditadura militar brasileira.

2.1 O APRENDIZADO DA PROPAGANDA

Michel Pêcheux (2012a) conta que na Rússia, em meados da Revolução, Tchakhotin, um admirador da URSS (União das Repúblicas Socialistas Soviéticas), embora não marxista, defendia o uso da propaganda na época da guerra contra o czarismo e logo depois, na Alemanha, contra os nazistas a partir de 1930. Ele elaborou a noção de “violação das multidões”, defendendo a exploração do terreno da psicologia pela propaganda, buscando relacionar as teorias de Taylor, Pavlov e Freud. Pêcheux vai buscar o lado “afetivo” e “cognitivo”, de que Tchakhotin falava, como sendo o alvo principal da propaganda, nas formas históricas de assujeitamento do indivíduo.

Segundo Pêcheux (2012a), no desenvolvimento do modo de produção capitalista, houve duas vias distintas: a dita “americana”, em que o produtor independente vai tornando-se progressivamente comerciante e capitalista. E a via “prussiana”, em que, segundo abordagem de Lênin, a exploração feudal foi se transformando em exploração capitalista.

A via dita “americana”, fundada na ideologia do contrato livre e igual, gera as formas de assujeitamento necessárias juntamente ao engendramento de si mesma. A dita “prussiana” tira proveito das formas de assujeitamento feudais, girando o Estado feudal-monárquico como ferramenta do modo de produção capitalista. E é nesse duplo espaço que se formam as condições da prática das propagandas políticas, sempre a partir de inversões das práticas do adversário.

Burgueses europeus, por exemplo, vendo o êxito do caso soviético, pensaram em seu próprio trabalho de massa, girando ao contrário as práticas do movimento operário, que, em alguns lugares, também tomou para si os ideais iluministas dos direitos do homem. Para Pêcheux (2012a), o uso que a burguesia europeia fez da inversão tomada desembocou no III Reich e a função de mobilizar massas em prol da “Nação alemã”.

Logo a via “americana” tomando parte no esmagamento do regime nazista, vira a sua força liberal contra o “comunismo”, relacionando-o a perseguições étnicas, a campos de concentração etc. Assim, produz um “panóptico” invisível, muito mais eficaz que o assujeitamento da via “prussiana”,

que lhe fica como um último recurso nos empreendimentos de terrorismo e massacre que pratica sob o manto da democracia e direitos do homem.

Nisso, os americanos se fizeram bons discípulos dos nazistas, aprendendo com seus erros e acertos. Sua prática se fez presente, a exemplo, no Vietnã e no Chile, utilizando-se das duas vias, como nos conta Pêcheux (2012a: 87):

Quanto a este ponto, os americanos se fizeram muito discretamente os discípulos dos nazistas, tirando inteligentemente partido de suas experiências, retificando seus erros e levando ainda mais longe certas vias de pesquisa experimental que os povos em luta tiveram a ocasião de conhecer no Vietnã, no Chile, etc. experimentando o ponto limite em que duas vias fazem apenas uma.

Assim, o capitalismo americano através da propaganda consegue fazer, com seu “liberalismo totalitário”, com que cada sujeito contribua para o seu assujeitamento, como se tivessem policiais invisíveis em suas cabeças. Dessa forma, o Estado capitalista moderno se mostra um perito em agir à distância sobre as massas, uma arma que não poderia virar-se, da maneira como está posto, a serviço do proletariado e das massas (PÊCHEUX, 2012a: 91). Assim:

O “liberalismo totalitário (conforme expressão de Chomsky) soube colocar no ponto uma nova gestão da subjetividade na qual o sujeito contribui ativamente para seu assujeitamento, através de um sinistro jogo de palavras sobre o termo *liberdade*, tal como ele surgiu, por exemplo, no contorno dessa advertência de Henry Ford: “Nós liberamos ao cliente o carro na cor de sua escolha... com a condição que ele a queira preta”[grifos do autor] (PÊCHEUX, 2012a: 88).

Assim, os americanos têm a sua escolha duas possibilidades distintas de voltar-se às massas: a que toca à gestão da sua subjetividade e, caso esta se mostre infecunda em dado momento, têm a sua disposição a experiência que tirou da via “prussiana” – o esmagamento através do poderio militar, como ocorreu no caso, bem citado, do Chile e do Vietnã.

A sacada importante nisso é justamente a ilusão que consegue com o efeito de liberdade que dá aos sujeitos, de que vivem em um “mundo livre”, onde podem fazer o que querem, desde que não sejam identificados como perigosos, por exemplo, devido à cor da pele ou à origem social, opção religiosa ou sexual etc. O sujeito é livre desde que viva dentro dos parâmetros da sociedade “livre” e não queira insuflar-se contra ela.

Já no texto *Ideologia – aprisionamento ou campo paradoxal?* Pêcheux (2012b) reflete que a derrota do hitlerismo traz à tona a liderança dos norte-americanos na condução da sociedade capitalista (PÊCHEUX, 2012b: 110). E essa vitória dos Estados Unidos veio a contribuir no mascaramento do autoritarismo do “estado mínimo” e também no totalitarismo de uma ordem panóptica, onde não há padrões visíveis, e há o emprego de tecnologias de repressão refinadas.

Nisso, a mídia desempenha um papel fundamental, o de falar aos sujeitos, sempre dentro dessa ideia de respeito à *liberdade*, que advém muito do fato de ela criar para si mesma essa imagem de ser neutra e de que, portanto, os sujeitos ao estarem em contato com ela e seus relatos, estão como que diante de um fato que subsiste a interpretações. Dessa forma, através do próprio imaginário, a mídia vai trabalhando esse efeito de isenção, como se fosse possível a neutralidade no âmbito do discurso.

Os valores da sociedade de mercado, identificados com certa noção de liberdade e de direitos humanos muito particulares, pauta também, por exemplo, a grande mídia brasileira que, como veremos mais adiante, tem uma estreita relação com a ordem capitalista.

2.2 MÍDIA E PODER

Chauí (2006), no livro *Simulacro e Poder: uma análise da mídia*, empreende uma reflexão cuidadosa dos meios de comunicação. Primeiramente, é importante dizer, ainda que seja um truísmo, que a mídia é regida pelo capital, o qual é a instância poderosa por trás dos meios. Assim sendo, a grande mídia é uma “ferramenta” de classe, ou seja, está a serviço de determinado poder dentro de uma conjuntura específica.

Se pegarmos como exemplo o Brasil, veremos que, conforme a autora, algumas famílias detêm a quase totalidade dos grandes meios de comunicação no país, como, por exemplo, a família Marinho (da Rede Globo de televisão) e a família Saad (da Rede Bandeirantes), o que coloca em questão o fato de a imprensa ser realmente, no Brasil, quem tem posição em favor das liberdades democráticas, pois não é nem de longe o que se possa pensar enquanto democracia de todos.

E, assim, ela age como simulacro, que, na acepção da autora, seria aquilo que toma o lugar da realidade, produzindo uma simulação da mesma. Transmitindo, dessa forma, através de sua orientação ideológica, os fatos trabalhados especialmente para atingir certo fim, normalmente relacionado à manutenção do sistema político vigente. Nessa linha, as grandes corporações midiáticas não necessariamente constituem o poder, mas o exibem, pois sua constituição, de fato, se encontra no modo de produção do capital (CHAUÍ, 2006: 74). Baseando-se em Claude Leford, Chauí (2006) analisa a ideologia dominante da contemporaneidade – ideologia, para ela, já num sentido mais específico: de ideologia dominante – que aparece como que invisível, de forma impessoal, parecendo surgir espontaneamente no seio da vida social, sem parecer obra necessariamente de um agente determinado, como podemos ver:

Do ponto de vista ideológico, podemos assinalar uma situação semelhante, tomando como referência a análise de Claude Leford sobre a ideologia contemporânea como ideologia invisível. Assim como o poder econômico *aparece* localizado nos proprietários de empresas da indústria da comunicação, mas é o poder ilocalizado do capital, assim também, mas de maneira invertida (já que estamos no campo da ideologia), as representações ou imagens que constituem a ideologia *aparecem* desprovidas de localização, embora *estejam* precisamente localizadas nos centros emissores da comunicação [grifos da autora] (CHAUÍ, 2006: 74).

Para determinar o lugar social em que as representações ideológicas serão produzidas, Chauí (2006) vai passar a uma análise pelo prisma da ideologia da competência, essa que opera com a figura do especialista, que teria o conhecimento necessário para falar de determinados assuntos, enquanto que os demais não o possuiriam. Os meios de comunicação instituem essa figura como sujeito da comunicação, afirmando conseqüentemente que nada sabemos, assim,

[...] não é qualquer um que pode em qualquer lugar e em qualquer ocasião dizer qualquer coisa a qualquer outro. O discurso competente determina de antemão quem tem o direito de falar e quem deve ouvir, assim como predetermina os lugares e as circunstâncias em que é permitido falar e ouvir, e, finalmente, define previamente a forma e o conteúdo do que deve ser dito e precisa ser ouvido. Essas distinções têm como fundamento uma distinção principal, aquela que divide socialmente os detentores de um saber ou de um conhecimento (científico, técnico, religioso, político, artístico, que podem falar e têm o direito de mandar e comandar, e os desprovidos de saber, que devem ouvir e obedecer. Em uma palavra, a ideologia da competência institui uma divisão social entre os competentes, que sabem, e os incompetentes, que obedecem (CHAUÍ, 2006: 76-77).

Observando essa questão sob o prisma da Análise de discurso, Pêcheux (1994), em *Ler o arquivo hoje*, teorizando sobre uma divisão social da leitura, nos fala daqueles que socialmente gozam da autoridade de produzir as leituras, e daqueles que, em uma situação bem menos privilegiada, têm como função apenas reproduzi-las. Essa situação contribui para a manutenção de certo poder em sociedade, uma vez que desautoriza determinadas leituras em proveito de outras.

Refletindo sobre dois tipos de leitura que aparentemente seriam opostas, embora ambas fossem detentoras da imagem de autorizadas, a da tradição “literária” e da “científica”, desfaz a ilusão de que possam ser transparentes. Elas, então, colocam-se como evidentes, pois têm consigo o peso das instituições.

Portanto, a divisão se coloca da seguinte maneira: a alguns, o direito de produzir as leituras “originais”, construindo, ao mesmo tempo, atos políticos (PÊCHEUX, 1994: 58); e a outros, a incumbência subalterna, de sustentar pelos gestos anônimos a “interpretação” feita por aqueles, buscando, assim, o “literal” dos documentos. E no sustento dessa divisão está tudo aquilo que as tradições colocam como “interpretações” seguras e autorizadas, que trabalham sempre na linha de construir um efeito de evidência. Temos, nesse âmbito, a própria ilusão da “linguagem científica” enquanto linguagem “neutra”. Vejamos:

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. É uma das significações políticas do desígnio neopositivista esta de visar construir logicamente com a bênção de certos linguístas, uma *semântica universal* suscetível de *regulamentar* não somente a produção e a interpretação dos enunciados científicos, tecnológicos, administrativos... mas também (um dia, por que não?) dos enunciados políticos [grifos do autor] (PÊCHEUX, 1994: 60).

Isso descamba em uma espécie de policiamento da interpretação, pautada por uma restrição política dos privilégios da leitura tida como original, que busca controlar as possíveis leituras. E, para alguns, essas leituras e seu efeito de evidência tem como base uma noção positiva de apreensão dos fatos.

E é de uma pretensão à objetividade que se reveste o discurso midiático, pensando-se especificamente nos discursos que têm uma função de informar e interpretar os fatos. Como se tudo aquilo que, desde uma FDD, constituiu o

imaginário com o qual a mídia trabalha, fosse, de alguma forma, detentor de uma linguagem asséptica, que é capaz de, movida por uma ilusão positivista dar aos acontecimentos a leitura “correta”.

Isso se verifica muito bem quando, no discurso de muitos jornalistas, aparece a questão do repúdio a “ideologias”, como se fossem delas tão somente a função de particularizar as leituras, enquanto que ao jornalista, na condição de sujeito autorizado a ler, estivesse confiada uma leitura “pura” e “isenta”, desprovida de ideologia. É sintomático esse recorte extraído do *blog* de David Coimbra, comentarista do jornal Zero Hora:

Os maiores homens da Humanidade, os que conseguiram os maiores avanços, as conquistas mais profundas e duradouras, conseguiram por colocarem as pessoas acima das ideologias⁵.

Embora a noção que o comentarista tenha sobre ideologia possa não ser muito clara, podemos perceber o efeito que seu discurso produz, indo na direção de que as ideologias, enquanto propriedade de sujeitos fanáticos, são um entrave aos avanços que a humanidade possa ter. No mesmo texto, ainda temos: “[...] sempre desconfio de quem tem ideologia⁶”, o que pode sinalizar ao leitor o sentido de que o comentarista em questão é desprovido de ideologia, e que quem a possui não é um sujeito confiável: alguém que, por exemplo, teria leituras perigosas dos fatos.

Esse exemplo nos diz muito sobre a imagem que a grande mídia jornalística constrói para si, mostrando-se como confiável, por estar próxima de um discurso “neutro”, afastado de uma relação mais estreita com os fatos, e sem ideologia, portanto autorizada a falar.

Constitui também essa imagem a ilusão do afastamento. O jornal, como o cientista, nutre-se da ideia de estar em posição distante do objeto, pronto a mediá-lo através de uma linguagem supostamente transparente e não comprometida. E, dessa forma, apresenta-se como não envolvida com os acontecimentos narrados, podendo chegar até a formular juízos de valor

⁵ Texto *Uma cusparada na cara*, disponível em: <http://wp.clicrbs.com.br/davidcoimbra/?topo=13,1,1,,13>, acesso às 19h43 de 21/04/15.

⁶ Idem.

(MARIANI, 1998: p. 60). Esse efeito de distância tem um exemplo exagerado no recorte extraído de uma notícia do site do grupo RBS⁷:

O jornal O Estado de S. Paulo divulgou na edição deste sábado os nomes de 28 das cerca de 70 empresas que estariam sendo investigadas na **Operação Zelotes**, que busca apurar a obtenção de supostos benefícios fiscais em processos no Conselho Administrativo de Recursos Fiscais (Carf). Entre elas, estão Santander, Bradesco, Ford e grupos com sede no Rio Grande do Sul, como Gerdau, RBS e Marcopolo.⁸

O grupo RBS⁹ cita a si mesmo como se fosse outro, como se não tivesse nenhuma ligação mais particular consigo mesmo e com a listagem de seu nome no grupo de empresas citadas no esquema de corrupção e de sonegação de impostos. O que lemos em “*supostos* benefícios fiscais” busca construir o efeito de não julgamento prévio, o que se esperaria de um jornalista. Mas, sendo o grupo de comunicação um dos investigados, parece ser bem mais prudente para si mesmo colocar a palavra “supostos”, uma vez que não pode esconder-se, ainda que com o efeito de distanciamento. Também, pelo mesmo motivo, a expressão eufemística “benefícios fiscais” parece melhor do que sonegação.

Uma das características do chamado *discurso sobre* para Mariani (1998: 61) é justamente pôr o mundo como objeto, tornando-o compreensível para os leitores. Como vemos:

Fazendo crer que apresenta os fatos tais como são, com uma linguagem isenta de subjetividades, o discurso jornalístico atua à semelhança de um discurso pedagógico em sua forma mais autoritária. (MARIANI, 1998: 61-62).

O discurso jornalístico aproxima-se, portanto, do discurso pedagógico autoritário (ORLANDI, 1996), que faz uma mediação centralizadora entre o conteúdo e o aluno, tentando segurar conseqüentemente a polissemia, usando de sua imagem de autoridade. Nesse sentido, a ideia que impera é de que os sujeitos leitores da notícia não teriam o conhecimento necessário – ou para

⁷ Jornal cita 28 empresas investigadas na operação Zelotes, disponível em: <http://zh.clicrbs.com.br/rs/noticias/noticia/2015/03/jornal-cita-28-empresas-investigadas-na-operacao-zelotes-4728597.html>, acesso às 29h28 de 21/04/15.

⁸ Idem.

⁹ Grupo midiático que engloba emissoras de rádio e televisão, como a filiada da Rede Globo, RBS TV, e o jornal Zero Hora.

Chauí (2006), “a competência” – para interpretar os fatos, estando em uma condição de subserviência à leitura empreendida pelos jornais. Portanto, segundo Mariani (1998: p. 62):

[...] no discurso jornalístico mascara-se um apagamento da interpretação em nome de fatos que falam por si. Trata-se de imprimir a imagem de uma atividade enunciativa que apenas mediatizaria – ou falaria *sobre* – da forma mais literal possível um mundo objetivo. Nesse sentido, entendemos que o didatismo, mais do que ‘fraturar’ a informatividade dos relatos, atua na direção de reforçar – enquanto explicação do mundo – a ilusão de objetividade jornalística. E mais, faz retornar para o leitor a imagem do aluno *tabula rasa*, aquele que ‘sempre precisa de explicações’ [grifos da autora].

Com isso, temos novamente, com Pêcheux (2012a), aquela ideia de um “panóptico” invisível que vigia os sujeitos, ainda que não seja reconhecido enquanto tal, atuando dentro de um suposto respeito à liberdade de pensamento, munindo-se de valores “universais”. Como se fosse dito, parafraseando Henry Ford, que qualquer sujeito pode pensar o que quiser dos fatos, mas que não pode negar que os fatos existem enquanto tais, ou seja, da forma que eles são apresentados no jornal. É como diz Mariani (1998: 63) que os jornais podem até mostrar que há opiniões distintas para certo fato, mas nunca um acontecimento diferente do relatado.

Assim, nos encaminhamos na direção de que os grandes jornais estão numa posição de submissão ao poder vigente, da classe dominante (MARIANI, 1998: 63), estando, dessa forma, adequados ao imaginário ocidental de “liberdade e de bons costumes”. E se refletirmos um pouco com Chomsky e Herman (1979) a respeito do ideário ocidental de liberdade e direitos humanos, vamos perceber que os grandes grupos midiáticos têm uma leitura unilateral desses ideais, uma vez que os direitos humanos e a liberdade são noções que se aplicam no momento de atacar os demais países, mas nunca as potências como os Estados Unidos e seus “clientes”, ou seja, os países que, de alguma forma, os apoiam, como era o caso, durante os anos de 1970, do Chile e do Brasil, ambos vivendo sob ditaduras militares, mas que não eram alvo das críticas da imprensa norte-americana, sendo preferível o ataque midiático aos países que não tinham relações muito amistosas com as potências, como se pode verificar:

Durante as primeiras fases da guerra do Vietnã [...], por meio de uma descarga geral de propaganda, os chineses foram catalogados pelos meios de comunicação de massa como “expansionistas”, enquanto que os Estados Unidos (ocupados com a destruição de um pequeno país às portas da China) [...] diziam que estavam simplesmente respondendo à agressividade da China, assegurando que não caíssem as pedras do dominó, protegendo a liberdade, etc. Os EUA jamais foram apresentados nos meios de comunicação de massa ou na erudição acadêmica, como atarefados na busca desenfreada – às custas de qualquer empecilho – de seus próprios interesses econômico-imperialistas, nem descritas suas façanhas em termos de subversão ou agressão aberta (CHOMSKY e HERMAN, 1979: 186).

Dessa forma, a grande mídia nos países capitalistas se utiliza do imaginário sobre a liberdade, mas sendo esta sempre ressignificada dentro da sua formação discursiva, de modo a que sirva na manutenção do poder e na construção de uma imagem estimável que o legitime. Sendo, então, a ideia de *liberdade*, ainda que numa acepção muito particular, uma instância que integra a construção do efeito de confiabilidade da mídia.

E busca interpelar os sujeitos dentro desse imaginário, convidando-os a pensar junto dela, como, por exemplo, no efeito de *mise en scène*, analisado por Pêcheux (2010: p. 156) em relação a um recorte extraído do *Le Monde*, onde se constrói o efeito de participação do leitor, como se estivesse sido posto dentro de uma cena, a observá-la tal como é. E é nessas e em outras interpelações que o sujeito se “esquece” das determinações que o colocaram no lugar que ele ocupa” (PÊCHEUX, 2010: p. 158).

Veremos, então, essa relação da mídia com o poder no caso da ditadura militar na próxima subseção.

2.3 MÍDIA E PERÍODO DITATORIAL

Conforme Dreifuss (1987), houve uma ação organizada da burguesia, visando não só ao domínio político, mas ideológico, durante o tempo em que vigorou a ditadura militar no Brasil. Essa classe desenvolveu uma prática ideologicamente multifacetada, buscando conter o desenvolvimento da organização nacional das classes trabalhadoras. Tendo o golpe de 1964 sendo, dessa forma, resultado de uma campanha política, militar e ideológica,

que foi trabalhada pela elite orgânica centrada no complexo IPES/IBAD. Assim, a propaganda, por meio da mídia,

[...] era realizada pela ação encoberta e ostensiva de forma defensiva e defensivo-ofensiva. Constituía-se basicamente numa medida neutralizadora. Visava difundir ou fortalecer atitudes e pontos de vista tradicionais de direita e estimular percepções negativas do bloco popular nacional-reformista (DREIFUSS, 1987: 231).

A elite orgânica burguesa pautou-se no ataque ao comunismo, ao socialismo e à “corrupção” do populismo (idem, 1987: 231), difundindo a ideia de que a prosperidade do país e a melhora do nível de vida da população seriam possíveis apenas através da iniciativa privada, e não de métodos socialistas (idem, 1987: 232).

Através do complexo IPES/IBAD, a classe dominante pode servir-se de um aparato midiático amplo, a fim de disseminar as formações discursivas necessárias, na busca por um consenso em torno de seu posicionamento conservador, como podemos ver em Dreifuss (1987: 232):

Os canais de persuasão e as técnicas mais comumente empregadas compreendiam a divulgação de publicações, palestras, simpósios, conferências de personalidades famosas por meio da imprensa, debates públicos, filmes, peças teatrais, desenhos animados, entrevistas e propaganda no rádio e na televisão. A elite orgânica do complexo IPES/IBAD também publicava, diretamente ou através de acordo com várias editoras, uma série extensa de trabalhos, incluindo livros, panfletos, periódicos, jornais, revistas e folhetos. Saturava o rádio e a televisão com suas mensagens políticas e ideológicas.

O IPES mantinha seu relacionamento especial com importantes televisões nacionais, rádio e jornais, como *Folha de São Paulo*, *Estado de São Paulo*, *Jornal da tarde*, *O Globo*, *Tribuna da Imprensa* etc. Elegendo entre seus principais eixos as denúncias de uma “infiltração comunista”.

Dessa forma, forjou-se um amplo campo de ação propagandística onde se disseminava a formação ideológica dos agentes que detinham o poder, contando com todo um imaginário criado há algum tempo em relação ao comunismo (MARIANI, 1998). E é de se observar que esse imaginário tornou-se tão intenso que ressoa ainda hoje, conforme vimos recentemente em manifestações em vários pontos do Brasil, onde se dizia estar combatendo o comunismo e sua ideologia.

Como nos conta Silva (2014), a participação da imprensa no golpe de 1964 foi fundamental para exercer a propaganda e promover a aceitação, principalmente da classe média, para com a investida militar apoiada pelos EUA, assim, “a imprensa ajudou a preparar o golpe, com seu trabalho cotidiano de desqualificação do governo João Goulart” (SILVA, 2014: 09). O que leva o autor a considerar o golpe de midiático-civil-militar, considerando-se que

Sem o trabalho da imprensa não haveria legitimidade para a derrubada do presidente João Goulart. Os grandes jornais de cada capital atuaram como incentivadores e árbitros. Um dos mais ferrenhos estimuladores do golpe foi o jornal carioca *Correio da Manhã*, que rapidamente perceberia o erro e passaria à oposição, perecendo durante o regime militar (SILVA, 2014: 32).

Assim, sem a participação efetiva e entusiasmada da imprensa brasileira talvez tivesse sido mais difícil, ou mesmo inviável, um golpe de estado. O discurso utilizado pelos grandes grupos midiáticos, do perigo externo, viria a ressoar também no jornal alegretense *Gazeta de Alegrete*, como veremos em outra parte, e certamente foi a tônica de outros jornais de pequenas cidades.

Percebemos nesses acontecimentos a pertinência da reflexão de Pêcheux (2012a) sobre a propaganda, principalmente quando os jornais afetados pela formação discursiva própria da ditadura evocavam o imaginário de “liberdade”, dando a entender que era um consenso da população a recusa ao governo João Goulart, ou seja, aquela questão da ilusão da liberdade de escolha, típica da sociedade capitalista de via dita americana.

2.3.1 DISCURSO SOBRE O COMUNISTA

Refletiremos, nessa subseção, a respeito do discurso sobre o outro, no caso o comunista, como o jornal mobiliza seu discurso, a fim de dar uma direção aos sentidos. Servimo-nos, para tanto, de reflexões de Mariani (1988), Said (2001) e Indursky (2013).

Como podemos verificar no discurso abaixo, extraído da revista *O Cruzeiro*, de tiragem semanal, situada no Rio de Janeiro, e extinta em 1975, o discurso da grande imprensa à época trabalhava uma imagem bem particular

sobre o seu contrário. A reportagem¹⁰ em questão é sobre o episódio que ficou conhecido como A Intentona Comunista, dos anos de 1930, e já estava circulando, à época da revista, um imaginário sobre o comunismo. No caso em destaque, se discursa sobre Luís Carlos Prestes:



Fonte: O Cruzeiro, 1964

FIGURA 2 – Discurso de direita sobre Prestes

O “revolucionário transviado” mantém uma relação de paráfrase com outros ditos que perpassam os variados jornais e revistas que discursam sobre o comunista, como vemos em (MARIANI, 1998: 120):

[...] agitador vermelho; assassinos; [...] desatinados e criminosos; [...] elemento desvairado; elementos comunistas; empreiteiros da desordem; [...] ridícula minoria de semianalfabetos; [...] subversores da ordem.

Trabalhando, dessa forma, o imaginário da sociedade brasileira a respeito do que seria um comunista, sempre relacionado a uma ideia negativa,

¹⁰ REVISTA O CRUZEIRO. Rio de Janeiro: 1964. Semanal.

de agente do perigo e, também, da não brasilidade, como, por exemplo, em “falsos nacionalistas brasileiros” (MARIANI, 1998: 120). Essa ideia ressoa igualmente no Ato Institucional número 5, de 1968, do governo Costa e Silva quando opõe ao imaginário sobre a ideologia comunista os valores da “tradição”. Em outras palavras, o sujeito identificado com uma FDE reveste-se de um imaginário que o põe como inimigo do que é genuinamente brasileiro.

De acordo com Mariani (1998: 107):

[...] o uso da palavra ‘comunismo’ nos jornais, ao longo dos anos, para além de designar uma ideologia partidária, passou a determinar um sentido que, como já mencionamos, é sempre negativo. Hegemonicamente, a produção de sentidos para ‘comunista’ gira em torno de ‘inimigo’, o outro indesejável. Se o lugar de inimigo já está previamente assinalado no imaginário social, significar o comunismo e os comunistas deste modo possibilita torná-los visíveis, singularizá-los e, assim, deixá-los isolados e sob controle, como todo o inimigo deve ficar.

Assim posto, o comunista surge como inimigo da ‘nação’, construindo-se um consenso, já desde as primeiras manifestações jornalísticas a respeito dele, que serviu como uma forma de dar-lhe nome, a fim de didaticamente “instruir” os sujeitos-leitores sobre o que é o comunismo. Isso vai figurando como uma pedagogia autoritária e tradicional, que, através da repetição, vai forçando um efeito de consenso em torno de um tema.

Esse imaginário que se vai forjando em relação ao ‘outro’ auxilia na própria imagem da ideologia de direita enquanto oposto do ‘comunismo’, ou seja, oposto do ‘perigo’ e da ‘ameaça externa’. É o que também se foi formando, segundo Edward Said (2001), a respeito do oriente, um lugar tido na literatura como exótico, habitado por homens selvagens e mulheres libidinosas, que se opõem à ‘civilização ocidental’, necessitando, para o seu próprio bem, da ajuda dos povos “mais avançados”. Dessa forma, cria-se a imagem de um ocidente civilizado contraposto ao oriente incivilizado. Assim,

Nos filmes e na televisão o árabe é associado à libidinagem ou à desonestidade sedenta de sangue. Aparece como um degenerado supersexuado, capaz, é claro, de intrigas astutamente tortuosas, mas essencialmente sádico, traiçoeiro, baixo. (SAID, 2001: 291).

De uma forma parecida com o que se dá com os orientais, se pensarmos no Brasil, o sentido que foi construído para o militante de esquerda,

durante muito tempo, auxiliou a legitimar o poder daqueles que usurparam a democracia com a justificativa de salvá-la. E nesse momento, pesa muito a ação daqueles que, de acordo com Pêcheux (1994), estão “autorizados” a produzir as leituras, em uma divisão social das mesmas, a fim de que se difunda a leitura “confiável” do especialista. Podemos ver essa prática também no orientalismo, quando Said diz que:

[...] o orientalismo não é só uma doutrina positiva sobre o Oriente que existe em um momento dado no Ocidente; é também uma influente tradição acadêmica (quando se faz referência a um especialista acadêmico que é chamado de orientalista), e uma área de interesses definida por viajantes, empresas comerciais, governos, expedições militares, leitores de romances e de relatos de aventuras exóticas, historiadores naturais e peregrinos para quem o Oriente é um tipo específico de conhecimento sobre lugares, povos e civilizações específicos. (2001: 210).

Assim, embora não utilize a expressão “leitura autorizada”, Said (2001) traz a questão sobre quem fala a respeito do Oriente e que auxilia na manutenção dessa polaridade, em que o oriental é o polo negativo enquanto que o ocidental é o positivo. Eles, os orientalistas, compõem-se de historiadores, acadêmicos etc., que possuem certo prestígio social e “autoridade” para falar do assunto.

Os jornais da grande mídia tomam para si essa função de fazer a leitura necessária e “objetiva”, para, segundo eles, informar a população da melhor forma possível sobre o que acontece na realidade. Nisso, contam com a ilusão de um discurso positivo sobre os fatos, que está ligado à ilusão de neutralidade que a imprensa, algumas vezes, sugere cultivar.

Para Mariani (1998) o discurso jornalístico é uma modalidade de *discurso sobre*, pois trabalha com o efeito de fazer com que aquilo de que fala se torne um objeto, do qual está a certa distância, enquanto observador imparcial, sem o mínimo envolvimento com a questão, como podemos ver:

[...] o jornalista projeta a imagem de um observador imparcial – e marca uma diferença com relação ao que é falado, podendo, desta forma, formular juízos de valor, emitir opiniões etc., justamente porque não se ‘envolveu’ com a questão. (MARIANI, 1998: 60).

E é justamente essa ilusão de distância que ajuda na formulação de apreciações sobre os fatos, como se o real pudesse ser dito de uma forma

isenta, e como se entre este e o observador não houvesse nada em particular, dando a ideia de que o último não seria um sujeito afetado ideologicamente. E agindo assim, pondo o mundo enquanto objeto, atua na institucionalização dos sentidos e na homogeneização. Os *discursos sobre* representam geralmente lugares de autoridade.

Dessa forma, o papel da imprensa passa, conforme Mariani (1998, 63), por uma desambiguação do “mundo”, produzindo-se nos jornais as explicações necessárias, para didatizar sobre os fatos, a fim de “digerir” a informação para um determinado público, mantendo certa direção, relatando os acontecimentos “os jornais já estão exercendo uma determinação nos sentidos” (MARIANI, 1998: 63). Então:

O discurso jornalístico desempenha um papel importante na produção/ circulação de consensos de sentido. Isto perpassa os jornais como um todo – apesar das diferenças existentes em termos do posicionamento político de cada jornal – e organiza uma direção na produção dos sentidos políticos (MARIANI, 1998: 66).

Dessa forma, o consenso sobre o outro – este estranho à formação discursiva à qual está filiado determinado jornal – é estabelecido através da produção dos efeitos de distanciamento, que permite, através da ilusão de um discurso positivo e neutro, um didatismo sobre os fatos, abrigando os juízos de valor, movendo, assim, os sentidos em certa direção.

Em Indursky (2013), o discurso de presidentes militares na construção discursiva de seus oponentes comunistas, nos mostra que há uma representação consensual deste, que busca trabalhar sua representação enquanto *brasileiro, cidadão, povo*. Por exemplo, em Castelo Branco, o cidadão vem a ser aquele que é chamado a sacrificar-se em nome da pátria, e em Costa e Silva, é aquele que livremente se submete aos deveres impostos a ele pelo Estado. Aquele que não esteja em consonância com essa construção discursiva passa a ser uma espécie de “mau brasileiro”, como se verifica no discurso de Figueiredo, citado por Indursky (2013: 118): “Por mais que os maus brasileiros tentem pintar com cores diversas, que não as da esperança, aquilo que almejamos e temos certeza de fazer pelo nosso país, não tenho medo do amanhã”. No entanto, é curioso que haja, segundo a autora, uma baixa incidência do uso de expressões semelhantes a “maus brasileiros” pelo fato de

os militares trabalharem o discurso de que para ser “brasileiro” tem de se ser “bom”. Assim, no discurso que prevalece nos pronunciamentos dos presidentes convergem para uma construção discursiva dos brasileiros enquanto coletividade homogênea, onde prevalece a noção de brasileiros como pessoas boas e cumpridoras das obrigações, respeitadoras do Estado, enquanto que aqueles que seriam os “maus brasileiros” ficam excluídos desse coletivo.

Vejamos mais uma imagem extraída da revista *O Cruzeiro*, da mesma notícia sobre a Intentona Comunista, veiculada no ano de 1964:



Fonte: *O Cruzeiro*, 1964

FIGURA 3: Discurso de direita sobre a Intentona Comunista

A cor vermelha está relacionada à esquerda e ao comunismo, estando na cor da bandeira de vários partidos políticos, ainda que nem todos sejam considerados comunistas. A reportagem, como busca o efeito de agressividade e violência atribuídas aos comunistas, trabalha a própria cor da fonte das letras, apostando na possibilidade da cor vermelha também fazer alusão ao sangue e, conseqüentemente, ao caráter negativo atribuído ao comunismo, buscando a saturação também com a palavra “ferocidade” e o já citado “revolucionário transviado”.

No entanto, com a memória oficial já tendo sido trabalhada, a própria relação vermelho/comunismo já soa negativa dentro da formação discursiva veiculada na revista *O Cruzeiro*, em que o que pode e deve ser dito é da ordem da FDD. Nessa altura, o vermelho, paráfrase discursiva de *elementos subversivos, agitador extremista, bandidos, os sem Deus* (MARIANI, 1998: 125) era usado com o efeito de naturalização, opondo o militante de esquerda aos “valores brasileiros” e à “democracia”, entendida em geral com relação à ordem capitalista. A palavra “País”, com esse maiúsculo, busca construir um sentido grandiloquente e de unidade, que enfatiza o contraste com o *vermelho*, indo na direção do ufanismo militarista, típico da organização capitalista e repressora do Estado.

Conforme Mariani (1998), vários foram os jornais que trabalharam o discurso nessa linha em relação ao comunista e, até mesmo, ao militante reformista (Brizola, por exemplo): jornais como *Correio da Manhã*, *Diário Carioca*, *O Globo*, *Jornal do Brasil* etc. trabalharam esse imaginário. E, na cidade de Alegrete (RS), onde se situam os sujeitos deste trabalho, não foi diferente, como veremos mais adiante.

2.4 JORNAL GAZETA DE ALEGRETE

O jornal *Gazeta de Alegrete*, fundado pelo Barão de Ibirocay no ano de 1882, é o jornal mais antigo do Rio Grande do Sul, com 132 anos¹¹. Não há bibliografia que dê conta ainda especificamente sobre a relação da *Gazeta* com a ditadura militar, se houve uma relação mais estreita ou se houve certa oposição ainda que tímida, o fato que levantamos aqui mais detidamente é sobre o alinhamento ideológico com o discurso dominante dos anos em que vigorou com mais intensidade o discurso pró-governo militar.

Analisaremos, por exemplo, em determinada parte, uma notícia de 1961, quando nos aproximávamos da tentativa de impedir a posse de João Goulart, e que no Rio Grande do Sul irá acarretar na famosa Campanha da Legalidade (SILVA, 2012) empreendida por Leonel de Moura Brizola. Nesse tempo, o discurso que se insinuava na *Gazeta* era um discurso anticomunista, com leves

¹¹ GAZETA DE ALEGRETE. 16 de maio de 2015, ano 133. Nº 19.

toques de aceitação a políticas que propunham restringir os direitos dos simpatizantes da ideologia comunista. A notícia a qual faço referência tem o seguinte título: “Ação coordenada contra a subversão vermelha”¹², que trabalha o imaginário da “ameaça comunista”, do medo de que o Brasil seja tomado pela “tirania”, pelos “maus”. Esse discurso do “perigo vermelho” aparecia em algumas edições, embora as notícias da *Gazeta* durante os anos setenta não falassem tão intensamente em questões políticas.

Nas referências ao governo dos militares, o jornal estava inscrito na mesma formação discursiva, classificando de “revolução democrática” o que, hoje, diversas formações ideológicas chamam de golpe, e elogiando as ações do exército brasileiro, por exemplo, a operação ACISO, de “benfeitorias” para a comunidade, como podemos ver no seguinte discurso:

O Exército está realizando mais uma operação “ACISO” para comemorar o 7º aniversário da Revolução Democrática Brasileira de 31 de março [...] mais uma – OPERAÇÃO ACISO – como parte das comemorações que assinalam a passagem de mais um ano da Revolução Vitoriosa de março de 64. [grifo do jornal].¹³

Conforme Freda Indursky (2013), analisando o funcionamento do discurso presidencial do período da ditadura, os presidentes fundavam para si a imagem de presidentes democráticos e legítimos representantes do povo. Esse discurso, como vemos, ressoa também nas considerações feitas a respeito do exército pelo jornal *Gazeta de Alegrete*. “Revolução Democrática Brasileira” pressupõe uma revolução feita pelo povo brasileiro de forma legítima, indo em direção à construção do opositor como sendo não brasileiro, como podemos ver no discurso de Castelo Branco citado por Indursky: “[...] na verdade, o povo brasileiro, ao se levantar em armas, procurou restabelecer a autodeterminação” (2013: 124).

O caso abaixo é um exemplo, e trata-se de um texto publicitário que está em destaque em uma página do jornal *Gazeta de Alegrete*:

¹² AÇÃO coordenada contra a subversão vermelha. *Gazeta de Alegrete*, Alegrete, 15 de jul. 1961. Cad. A, p.3.

¹³ EXÉRCITO REALIZA MAIS UMA OPERAÇÃO ACISO PARA COMEMORAR 7º ANIVERSÁRIO DA REVOLUÇÃO. *Gazeta de Alegrete*, 1º de abril de 1971, ano 89, nº 73.

Estamos abusando do poder.
Temos planos suaves para vender os Poderosos.



Estamos com os novos Mercedes-Benz L1113, os mais poderosos e seguros caminhões Diesel médios do País.

Eles tem motor de 145 H.P. e sistema de injeção direta. O que os torna mais econômicos e possantes. E também mais duráveis: o motor trabalha em condições melhores, produzindo mais energia e menos calor, com refrigeração melhor. Você ganha na economia de combustível e no tempo.

E se quiser instalar o 3.º eixo, encontra condições ideais: não só você tem mais motor, mais força, como pode dispor de componentes originais de fábrica.

Venha ver o que é abuso de poder. Venha e saia por aí, mostrando que, quem pode, pode.

3.º EIXO

Com o 3.º eixo, o Mercedes-Benz carrega um peso bruto total de até 18,5 toneladas.



Fonte: Gazeta de Alegrete, 1971, ano 89, nº 57

FIGURA 4 – Propaganda da Mercedes-Benz

Considerando o contexto histórico, ditadura militar, as manifestações populares que denunciavam os abusos do regime, o discurso acima já se torna bastante curioso, uma vez que utiliza a materialidade “abusando do poder” em uma prática de resignificação, promovendo, senão o apagamento das vozes dissonantes, pelo menos a diminuição de sua importância, tendo como contrapartida o discurso de prosperidade econômica, comum nos anos da ditadura. A imagem do caminhão, sob a palavra “Poderosos”, produz esse sentido de crescimento do país, o que acaba provocando a diminuição do efeito

de sentido da FDE, que poderia falar em abuso de poder no sentido das ações repressivas. Também “Poderosos” recebe um novo sentido, não sendo relacionado ao poder da ditadura ou seus representantes, mas sim a um caminhão, trocando o sentido do ditador pelo símbolo do progresso.

Ocorre o que Eni Orlandi (1999) chama de processo de de-significação, quando há uma tentativa de atingir a memória de um fato, diminuindo-lhe o sentido, ou mesmo procurando suplantá-lo. Em outras palavras, há uma tentativa de pôr em silêncio as vozes discordantes, interditando certos sentidos. Nisso, a autora atenta para a questão de que

[...] falar é esquecer. Esquecer para que surjam novos sentidos, mas também esquecer apagando os novos sentidos que já foram possíveis, mas que foram estancados em um processo histórico-político silenciador. São sentidos que são evitados, de-significados (ORLANDI, 1999: 61, 62).

No enunciado mais abaixo da figura 4, temos o seguinte: “Venha ver o que é abuso de poder. Venha e saia por aí, mostrando que quem pode, pode¹⁴” Um enunciado revela um recorte que reduz o “abuso de poder” a uma questão de ostentação econômica, de quem mostra que pode, sim, comprar um Mercedes-Benz.

E se observarmos o relatório final da Comissão Nacional da Verdade (CNV)¹⁵, veremos que a relação da Mercedes-Benz com a ditadura vai para além da formação discursiva. Depois da decretação do Ato Institucional nº 5 (AI-5), que teve a intenção de suplantar a oposição popular ao regime e silenciar a imprensa e as artes, foi criada pelo exército a Operação Bandeirantes (Oban), que mais tarde originaria o DOI-CODI, a fim de intensificar a repressão aos movimentos opositores. E o apoio mais significativo que a Oban recebeu foi do setor privado nacional e estrangeiro, que forneceu recursos materiais, financeiros e dependências de empresas para a montagem desse aparelho repressivo (CNV, 2014: 329). E dentre as multinacionais que davam esse apoio, estava a Mercedes-Benz, como podemos ver:

¹⁴ GAZETA DE ALEGRETE. 27 de março de 1971, ano 89. Nº 71.

¹⁵ COMISSÃO NACIONAL DA VERDADE. *Relatório/ Comissão Nacional da Verdade*. – Recurso Eletrônico – Brasília: CNV, 2014.

Ao lado dos banqueiros, diversas multinacionais financiaram a formação da Oban, como os grupos Ultra, Ford, General Motors, Camargo Corrêa, Objetivo e Folha. Também colaboraram multinacionais como a Nestlé, General Elétric, Mercedes-Benz, Siemens e Light (CNV, 2015: 330).

E a relação com a repressão e com o abuso de poder fica mais estreita quando são relatados os casos de tortura de trabalhadores, conforme a CNV (2014: 72):

[...] na Volkswagen de São Bernardo do Campo, em 1972, segundo seu depoimento [de um trabalhador], ele “estava trabalhando e chegaram dois indivíduos com metralhadora, encostaram nas minhas costas e já me algemaram. Na hora em que cheguei à sala de segurança da Volkswagen já começou a tortura, já comecei a apanhar ali, comecei a levar tapa, soco”. Foram presos no mesmo episódio mais de 20 metalúrgicos, a maioria da Volkswagen e o restante da Mercedes, da Perkins e da Metal Leve.

Ainda que nada fosse feito no âmbito da repressão física, a propaganda em questão já estaria, mesmo assim, contribuindo com o silêncio em relação ao abuso de poder real praticado pelos agentes da repressão. E, de fato, o golpe militar foi um golpe dado pela direita política, pela burguesia nacional e com o apoio total dos Estados Unidos, não sendo obra meramente de militares golpistas, mas contando com o seu apoio, e também com a ajuda fundamental da mídia (SILVA, 2014).

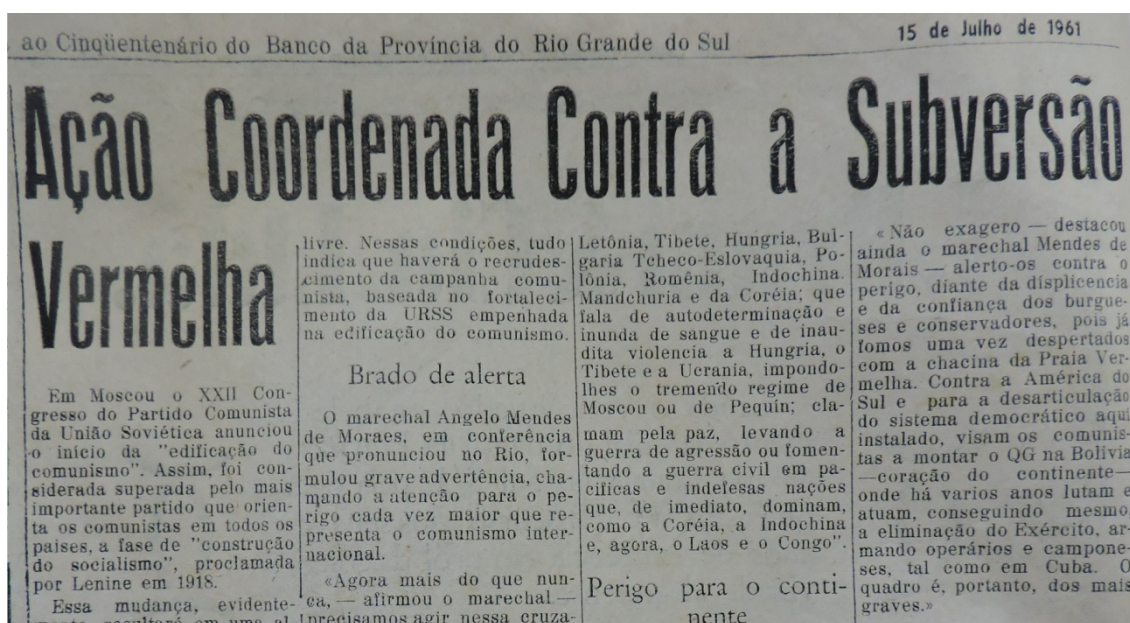
Assim, a propaganda da Mercedes-Benz “reflete” bem esse lugar onde são “gestados” os sentidos comuns à FDD. O “abuso de poder” é também um abuso de poder econômico, dentro do efeito que produz, em consonância com os critérios instituídos na sociedade capitalista de que o valor dos sujeitos é pautado pela questão econômica. Na propaganda da Mercedes, pois, temos a FDD controlando a polissemia, a fim de que os sentidos indesejados dentro daquela ordem sejam abafados.

Teria, no caso, de ficar silenciado que os opositores políticos ao regime instalado no Brasil perdiam direitos políticos, eram exonerados, perseguidos, exilados, torturados e mortos – obra do abuso de poder praticado pelo grupo dominante.

E o jornal *Gazeta de Alegrete*, dentro desse contexto, não pode ser encarado como um órgão que inocentemente veiculava um conteúdo que encarava como “normal” e isento. Se pensarmos sobre a matéria publicada em 1961, antes do golpe e antes mesmo da primeira tentativa de golpe, já se pode

perceber a presença do imaginário negativo em relação aos “vermelhos”, ou seja, à esquerda brasileira, o que mostra a inscrição do jornal na formação discursiva que propagandeou a ditadura mais tarde, que chamamos de FDD (Formação discursiva de direita), que se contrapõe à FDE (Formação discursiva de esquerda), onde se situam os discursos contrários à situação, na época, vigente.

Em 15 de julho de 1961, saía a seguinte matéria no jornal *Gazeta de Alegrete*¹⁶:



Fonte: *Gazeta de Alegrete*, 1961

FIGURA 5 – Discurso de direita da *Gazeta de Alegrete* sobre o comunismo

“Subversão vermelha” mostra a inscrição do jornal na FDD, trabalhando com a memória discursiva e voltando-se contra a FDE. Note-se que em breve haveria a forte campanha dos setores golpistas da sociedade civil e militar contra João Goulart, desencadeando no Rio Grande do Sul a Campanha da legalidade, encabeçada pelo governador Leonel de Moura Brizola, que contribuiu sobremaneira para que Jango assumisse a presidência. Enunciados como “Perigo para o continente” parafraseiam os sentidos centralizados contra a esquerda brasileira, saturando o discurso sobre o outro, tido como perigoso e que ameaça a paz e a soberania nacional.

¹⁶ AÇÃO coordenada contra a subversão vermelha. *Gazeta de Alegrete*, Alegrete, 15 de jul. 1961. Cad. A, p.3.

Na materialidade em questão, o jornal comenta um projeto do Marechal Ângelo Mendes de Moraes, que propunha a exoneração de funcionários públicos comunistas e também um cerceamento maior para estudantes que simpatizassem com tal ideologia. O jornal dedica parágrafos inteiros para reproduzir o discurso do Marechal, e utiliza subtítulos grandiloquentes, como “Brado de alerta”, pondo-se, também, em consonância com a doutrina de segurança nacional, quando fala em “Lei de defesa”, para caracterizar o projeto apresentado por Moraes, enfatizando o combate à chamada infiltração estrangeira, que é reforçado também na utilização da URSS no discurso do Marechal, como podemos ver no trecho¹⁷:

“Agora mais do que nunca, – afirmou o Marechal – precisamos agir nessa cruzada de vida e morte contra essa horda que fala em nacionalismo e elimina a soberania da Lituânia, da Estônia, Letônia, Tibete [...]” [Aspas do autor].

E não só a reprodução de longos trechos da fala do Marechal fazem parte dessa notícia, mas uma posição por parte do jornal no fim do discurso, que se direciona à aceitação do projeto:

Tornam-se necessárias medidas defensivas [...]. Não podemos desconhecer esse perigo cada vez maior. Nesse sentido, o Marechal Ângelo Mendes de Moraes apresentou à Câmara Federal projeto de lei permitindo a exclusão dos militares e funcionários públicos comunistas e proibindo a participação de estudantes comunistas nas direções das entidades de classe. *É óbvio que a democracia precisa defender-se, tomando medidas contra a infiltração de agente inimigo da liberdade particularmente nos pontos chaves da própria segurança nacional* [grifos meus].¹⁸

Percebe-se a construção do efeito de evidência, próprio da ideologia, conforme Pêcheux (2010), que faz com que seja algo natural que os comunistas no Brasil sejam proibidos de gozar de certos direitos. Quando fala que é “óbvio que a democracia precisa defender-se” o efeito de obviedade recai, sobretudo, na palavra “democracia” como se fosse algo transparentemente dado e indiscutível. Jogando, pois, com o imaginário de nós, brasileiros bons, somos democráticos, e os demais, brasileiros maus e

¹⁷ Idem.

¹⁸ Idem.

comunistas, são os agentes inimigos da liberdade, precisado, assim, ser reprimidos ou eliminados.

Durante a Guerra Fria, o Brasil esteve ao lado dos EUA, e muitos órgãos de imprensa difundiam a FDD, e seu imaginário de democracia e liberdade, que passa pela liberdade de mercado e por uma noção de democracia pautada na ordem da sociedade burguesa. E a essa FD está filiado o jornal *Gazeta de Alegrete*, trabalhando o seu imaginário dentro da formação ideológica de direita.

3 O PAPEL DO SUJEITO-PROFESSOR

3.1 A IDEOLOGIA DA NEUTRALIDADE NA EDUCAÇÃO

Farei aqui uma reflexão sobre a ideologia da neutralidade na educação. Existem os que consideram que a prática de ensinar exige um sujeito-professor isento de posições ideológicas sobre a realidade, como se fosse possível estar fora da ideologia e, uma vez fora, trabalhar com conteúdos igualmente desprovidos de afetação ideológica. Em verdade, essa própria ideologia da neutralidade da educação já é afetada pelo imaginário de “liberdade” da sociedade capitalista, onde os sujeitos se acreditam “livres”, estando uma vez sujeitos a essa ordem de coisas e ao discurso do “indivíduo” dono de si da sociedade de mercado. Deixar-se levar por essa ilusão quanto à educação é prejudicá-la, pois a deixa à mercê do que está estabelecido, silenciando seus sujeitos (professores e alunos, principalmente), e cerceando seus gestos de leitura. Eles não ficariam calados, mas reproduziriam, provavelmente, a ideologia dominante como sendo “natural” e “neutra”. Dessa forma, as reflexões sobre a sociedade capitalista e sua organização social excludente e exploradora podem ser tratadas, pelos defensores da ideologia da “neutralidade”, como posturas ideológicas dentro do ambiente escolar. E o são, mas não poderia ser de outra maneira, ninguém escapa à ideologia.

Pensando-se na atualidade, um clichê muito utilizado para atacar posturas anticapitalistas é tachá-las redutoramente de “comunistas”, dizendo-se estar preso a uma retórica da Guerra Fria, mesmo que isso não signifique com muita propriedade determinado discurso, que supostamente seria próprio

e restritamente preso a esse período de nossa história. Falar em burgueses e proletários, em luta de classe e no fim da exploração da força de trabalho, para uma posição de direita, é como estar falando algo fora dos acontecimentos. Por quê? O que aconteceu nesses últimos vinte e cinco anos aproximadamente que teria mudado tanto assim a face da sociedade em que vivemos? Com certeza, não acabou a exploração do homem pelo homem, o capitalismo seguiu seu desenvolvimento, abarcando o mundo com a política neoliberal, povos seguem sendo oprimidos, povos seguem se levantando em movimentos de resistência às forças bélicas do mundo capitalista, e os diversos movimentos sociais estão, ainda que em questões pontuais, na luta por melhores condições de subsistência. Ainda que com um sinal de uma normalização nas relações diplomáticas dos Estados Unidos com Cuba, o embargo econômico ao país latino-americano permanece. O congresso conservador dos EUA continua mais na Guerra Fria do que nunca, mas ninguém os acusa de ter uma retórica ou prática dela. Parece mesmo que a acusação está voltada aos posicionamentos anticapitalistas, ou seja, os grandes capitalistas podem seguir agindo como se estivessem na Guerra Fria, mas seus opositores, não. Teses como a do “fim da história”¹⁹ de Fukuyama refletem bem esse pensamento.

É como se houvesse surgido uma nova metafísica, típica dos anos 2000, em que se acreditaria em uma linguagem límpida e desprovida de ideologia, que pudesse ser utilizada por todos aqueles que são, por assim dizer, “confiáveis”. E tal linguagem refletiria o mundo de uma forma objetiva e universal, sem mais o “ranço” comum dos tempos em que a disputa entre o socialismo e o capitalismo vigorava com mais intensidade. Em vista disso, que se deve pensar realmente que algo ocorreu, e que possibilitou essa recusa ao caráter político do conhecimento. O poder do capitalismo impera, e sua ideologia é cada vez mais dissimulada, no sentido de que não apresenta visivelmente “tábuas de mandamentos” a seguir ou cartilhas, mas toda uma formação ideológica pautada no individualismo e na adesão ao mundo do mercado, certo fatalismo de que as coisas não podem mudar, e que as

¹⁹ Tese que proclama o fim das ideologias, e que as considera como produto superado de um tempo passado, restando ao mundo se desenvolver sob o sistema capitalista.

mudanças, se ocorrerem, serão mínimas, não podendo se dar fora do sistema capitalista.

Dito isto, não temos nenhuma linguagem neutra, e o próprio pensamento de que os discursos sobre luta de classe são ideológicos e anacrônicos faz parte da FDD. E nesse contexto é que surgem, ainda que com motivações políticas diversas, projetos de lei cujo objetivo seria “desideologizar” a educação, como um projeto protocolado em 2015 pelo político rio-grandense Marcel van Hattem (PP), e também manifestações em câmaras de deputados, oriundas de setores da política ligados às igrejas evangélicas, que acusam a educação de ser “ideológica”. O que é uma formação ideológica de alguns setores conservadores da política brasileira, principalmente aqueles identificados com posições mais extremadas, como os que ainda defendem a ditadura militar, fruto também da ideologia da doutrina de segurança nacional, comum no regime ditatorial que tivemos, que procede como se estivéssemos sob domínio ideológico cerrado, sendo atacados por todos os ângulos pela ameaça internacional e pelo “perigo vermelho”, hoje, muitas vezes, parafraseado pelas variantes da palavra “bolivariano”²⁰.

Conforme esses exemplos, percebemos que é forte a incidência da crença na transparência da linguagem e que possa haver uma utilização que seja desprovida de ideologia. É nesse ponto que vem a questão de quem está “autorizado” a falar e quais são os requisitos para tanto. O “autorizado”, para certos setores, deveria ser o “sem ideologia” (o que não deixa, contudo, de estar identificado com uma formação discursiva, como a formação discursiva de direita), figura ilusória, detentor de uma linguagem límpida, que no lugar de “burguês” coloca a palavra “empreendedor” e no lugar de “trabalhador assalariado” ou “proletário” coloca “colaborador”, ressaltando a importância do setor produtivo, do agronegócio e da família tradicional. Utilizando-se, assim, do mito de uma relação termo a termo entre mundo, pensamento e linguagem.

Conforme Orlandi (2012b: 153):

²⁰ Bolivariano tem se referido, a princípio, aos partidários do governo venezuelano, que está sob gestão do PSUV (Partido Socialista Unido de Venezuela). Seu primeiro presidente eleito para governar o país foi Hugo Rafael Chávez Frías, sucedido, após a sua morte, por Nicolás Maduro, do mesmo partido.

A ideologia, por sua vez, está em que o sujeito, na ilusão de transparência e sob o domínio de sua memória discursiva – *alguma coisa fala antes, em outro lugar e independentemente* – pensa que o destino só pode ser “aquele” quando na verdade ele pode ser outro.

Dessa forma, todo o discurso está inscrito na história, não podendo significar senão pelas formações discursivas em que se inscreve (ORLANDI, 2012b: 155). Assim toda a recusa à ideologia é também ideológica, pois envolve uma tomada de posição e uma inscrição em determinada formação discursiva. Para a AD não há linguagem sem ideologia, pois aquela é a realização material desta última, de forma que todo o sujeito, que é também interpelado ideologicamente, compreende-se e dá sentido ao mundo a seu redor através da linguagem.

Pensar, pois, que a educação possa ou deva ser neutra é incorrer no erro, pois o conhecimento é constituído por ideologia, e todo aquele que se pronuncia, dentro ou fora do ambiente escolar, queira ele ou não, está materializando ideologia. Ainda assim, existe a tendência a querer silenciar o discurso de todos os envolvidos na prática de sala de aula ou qualquer prática que envolva a comunidade escolar, muito devido à relação que se estabelece entre os sujeitos em sala de aula, seu poder de dizer as coisas a respeito da sociedade e de discuti-la.

Se para Louis Althusser (1980) a escola compõe os Aparelhos Ideológicos do Estado, de alguma maneira ajustando os sujeitos à determinada ordem social, a fim de que contribuam para o bom andamento do que está estabelecido, uma escola apartada da influência, e do suporte, do Estado ainda assim estaria sujeita a determinações de formações ideológicas. E visto que não vivemos em um mundo suprassensível, crendo que a realidade verdadeira esteja em um exclusivo “mundo das ideias” platônico, concordamos que vivemos em um mundo marcado por condições materiais de existência, juntamente com a nossa compreensão dessa mesma realidade, que apreendemos através de uma relação ideológica estabelecida entre o sujeito e os acontecimentos.

Nesse ano de 2015, os setores que recusam o caráter ideológico da educação estão mais preocupados em criar fatos políticos e fazer oposição ao atual governo brasileiro do que com uma preocupação real com a ideologia,

visto que seus detratores falam desde uma formação discursiva que nega a inevitável afetação ideológica de todo o sujeito, possuindo um imaginário de que a ideologia é um “mal” que só seus oponentes têm.

Em vista disso, a educação precisa ser pensada como irreversivelmente ideológica e a prática do sujeito-professor também. Não tendo necessariamente como objetivo criar oposições radicais sobre os grupos ideológicos que estão em confronto em sociedade, mas sabendo que toda a prática pedagógica requer, ainda que seja de modo inconsciente, uma tomada de posição. Há que se pensar o sujeito-professor como um trabalhador assalariado, que vive e se desenvolve em determinada sociedade, na qual também os sujeitos-alunos estão inseridos e, nela, sendo afetados ideologicamente.

3.2 O SUJEITO-PROFESSOR ENQUANTO INTELECTUAL

Zigmund Bauman (2010), pensando na Inglaterra e na França dos séculos XVI e XVII, conta-nos que nesses séculos muito se legislou, pois novas formas de controle social eram requisitadas, e pensa, em relação a essa época, o intelectual como um especialista cujo trabalho está agregado ao interesse do Estado na manutenção da ordem.

Com o advento da Era Moderna, começaram a figurar os chamados “homens livres”, que eram aqueles deixados a si mesmos e que não serviam necessariamente a ninguém, tidos como vagabundos, podendo ser sem tetos ou nômades, ou seja, de certa forma, fora dos mecanismos de controle social. E tendo sido o mundo pré-moderno pequeno e de fácil domínio, o novo tempo era, por assim dizer, mais espaçoso e de difícil controle. Então, nessa nova circunstância, quem permanecia sem trabalho, estava, por um lado, fora do controle social, isto é, a mercê de suspeita de conspiração, de ameaça à sociedade estabelecida e a sua ordem. Assim, aquela visão medieval dos pobres enquanto filhos de Deus vai se transformando na do pobre sem trabalho, potencialmente danoso.

Dessa forma, na Era Moderna, a vigilância necessitava de uma prática de gerenciamento, sendo organizado de modo consciente, e o Estado era o agente para desempenhar essa tarefa de vigiar os novos desajustados:

Por trás de toda essa agitação de atividades estava o espectro sinistro de um novo perigo social: os homens livres e desenraizados, as “classes perigosas”, como mais tarde seriam chamadas, o sintoma vívido e ubíquo da crise do poder e da ordem social [grifos do autor] (BAUMAN, 2010: 67).

Era necessário, pois, torná-los suscetíveis de vigilância. E como definir quem não era “normal”? Bastava medi-lo pelos parâmetros do que seria considerado normal: não tinham oficinas, não eram senhores nem possuíam terras – o que era, por assim dizer, formas de estar sob observação. Assim, além de outras maneiras de resolver isso (com confinamento, por exemplo: asilos, prisões, casas de correção etc.), vai se configurando com mais propriedade a figura do *expert*, um “educador” da nova ordem de coisas, a fim de auxiliar os desajustados a “chegarem à perfeição exigida pela ordem social” (BAUMAN, 2010: 75). E a educação começa a ser parte irremovível do poder. Assim:

O Estado entrou numa guerra contra todas as formas de vida que pudessem ser vistas como bolsões potenciais de resistência contra seu próprio domínio. Exigia-se nada menos que a aceitação da expertise do Estado na arte de viver; tinha-se de admitir que o Estado e os especialistas que ele nomeava e legitimava sabiam o que era bom para os súditos, e como eles deviam viver suas vidas e se guardarem de agir em prejuízo de si mesmos (BAUMAN, 2010: 76-77).

Com isso, o intelectual agregado ao poder, desempenha o que Bauman (2010) define com a metáfora do jardineiro, aquele que molda e dá forma ao que não está de acordo com o formato de jardim que quer, ou seja, com a sociedade de então.

Relembrando Althusser (1980) temos um professor que, em tal conjuntura, integra e age dentro dos Aparelhos Ideológicos do Estado, cuja função é fazer a reprodução da ideologia da classe dominante. E não seria espantoso pensar que todos aqueles que, hoje em dia, rechaçam a escola pública como ideológica quisessem mesmo era sujeitos-professores muito parecidos aos que Althusser (1980) estaria pensando: sujeitos porta-vozes da

ideologia da sociedade capitalista, que estivessem moldando a sua prática pedagógica no sentido de ajustar os sujeitos-alunos aos imperativos do capital, e a uma educação tecnicista (que pressupõe miticamente uma linguagem sintética e pura da ciência).

O sujeito-professor, contudo, pode identificar-se não com um sujeito-gerente – “organizador” e “fiscal” a serviço dos Aparelhos Ideológicos do Estado – mas com aqueles que, de alguma forma, estão numa posição de contraponto ao poder constituído, assemelhando-se, portanto, mais com aqueles que não estão, por assim dizer, totalmente assujeitados pela ideologia dominante, ou como “bolsões potenciais de resistência” (BAUMAN 2010: 76).

O sujeito-professor, nessa posição-sujeito, assemelha-se aos cínicos de Foucault (2010), aqueles que, em seu tempo, falavam “francamente” não para o poder, mas em relação ao poder. Assim, estavam em uma posição de furtar-se da legitimação da tirania, pois não se colocavam na situação de dizer aos poderosos o que fazer, antes praticavam um enfrentamento. O sujeito-professor não deve ser, com certeza, aquele que fala com o poder, assumindo um lugar de legitimação dentro de seus Aparelhos Ideológicos do Estado (ALTHUSSER, 1980). Ele fala, antes de tudo, desde uma posição, que sabemos, não é “neutra”, e precisa ser de não identificação com as práticas opressivas verificadas em sociedade. Se, muitas vezes, as escolas cumprem um papel de Aparelho Ideológico, apostando, em determinados governos, num ensino tecnicista, observando as demandas do mercado, nada impede que o sujeito-professor, como um cínico de Foucault, questione a ordem vigente. Vejamos o que diz Foucault (2010: 260) em relação aos cínicos:

Olhem nessa vertente do socratismo, a vertente mais oposta ao platonismo que se possa imaginar, isto é, os cínicos. No cinismo, vocês também têm uma relação, e uma relação bem marcante, bem acentuada, entre o dizer-a-verdade filosófico e a prática política, mas de modo toalmente diferente. E como vocês mesmo sabem, é do modo ao mesmo tempo da exterioridade, do enfrentamento, da derrisão, da zombaria e da afirmação de uma necessária exterioridade. Diante de Platão que vai ao país de Dionísio dar conselhos ao tirano, cumpre recordar que havia Diógenes. Diógenes, feito prisioneiro por Filipe depois da batalha de Queroneia, se encontra diante do monarca, do soberano. E o soberano diz a ele: quem és tu? E Diógenes responde: “sou o espião de tua avidez”.

Pensar em um sujeito-professor, nesse sentido, consiste em pensá-lo do lado dos trabalhadores, dos pobres, dos explorados, e não ao lado dos

políticos neoliberais que exercem o poder, que retiram direitos e não assistem à população. Por essas razões que ele, como os cínicos, não está em um posto, nesse sistema, para legitimá-lo, assujeitado totalmente pela ideologia neoliberal, mas em uma relação de desidentificação para com os poderes deliberativos do capital. É necessário, assim, ser um “cão”, como diz Diógenes, que “morde” os “maus” (FOUCAULT, 2010: 261).

Então, para refletir sobre a educação no nosso tempo, urge que o sujeito-professor se compreenda não mais como um cumpridor de tarefas, mas como um sujeito que pode e deve se posicionar ante às circunstâncias que o mundo lhe apresenta. Em outras palavras, é necessário que o sujeito-professor, ainda que não possa mudar a sociedade por completo, não seja apenas um agregado a serviço do poder e do mais forte. Assim, pode-se dizer, que ele precisa, enquanto intelectual, isto é, enquanto sujeito que pensa a sociedade e exterioriza sua compreensão, estar ao lado e em defesa dos preteridos. Assim, o sujeito-professor surge também como um analista, especialista de sua área, e não como mero reproduzidor, seja do livro didático ou de diretrizes curriculares inflexíveis. Para que serviria ter conhecimentos necessários para analisar a linguagem, se não voltar essa análise para aquilo que se dá na sociedade, nos discursos que veiculam, nas relações de poder etc.?

E o fato do sujeito-professor ter uma formação que, de certa forma, o legitima, confere-lhe algo a mais com relação aos cínicos, o que nos leva a pensá-lo como um intelectual. Dessa forma, podemos refletir com o crítico literário palestino Said (2005) sobre o intelectual que toma posição, e encarar o sujeito-professor nessa perspectiva.

Para Said (2005) o intelectual não possui necessariamente uma profissão que lhe seja específica e determine sua ação: ele pode ser um funcionário público, um sacerdote, um economista, mas o fato que o faz intelectual, nos termos desse autor, é o fato de pensar a sociedade, dando certa visibilidade às suas reflexões e estando numa situação de defesa de certas causas.

O sujeito-professor, assim, estaria como que numa persistente dissensão para com o poder, sabendo identificar e posicionar-se com relação a diversas situações de opressão que existem na época em que vive. Para o

autor, o intelectual não poderia tomar partido em prol dos opressores, estejam eles situados no governo ou não, e é justamente uma capacidade de olhar para aqueles que sofrem que constitui um intelectual engajado e, portanto, precisa estar presente também naquele que tem como profissão o trabalho com o conhecimento. Dessa forma, para Said, os intelectuais deveriam “questionar o nacionalismo patriótico, o pensamento corporativo e um sentido de privilégio de classe, raça ou sexo” (2005: 13). Assim, um intelectual é:

um indivíduo com um papel público na sociedade, que não pode ser reduzido simplesmente a um profissional sem rosto, um membro competente de uma classe, que só quer cuidar de suas coisas e de seus interesses. A questão central para mim, penso, é o fato de o intelectual ser um indivíduo dotado de uma vocação para representar, dar corpo e articular uma mensagem, um ponto de vista, uma atitude, filosofia ou opinião para [...] um público. (SAID, 2005: 25).

Enquanto intelectual, o sujeito-professor deixa de ser apenas um simples executor de tarefas, apartado de uma reflexão sobre o lugar que ocupa na sociedade, bem como do lugar ocupado pelo sujeito-aluno nessa mesma sociedade. E precisa cuidar para que discursos filiados a uma formação ideológica que viola os direitos humanos não se proliferem entre os alunos, como, por exemplo, as defesas que alguns políticos fazem da ditadura militar, utilizando o discurso da época, que intencionava legitimar o golpe, afirmando que estava salvando o Brasil da “ameaça comunista”, e que estaria organizando o país que Jango colocou no caos.

Em um trabalho com a perspectiva discursiva em sala de aula, sem colocar-se com um discurso autoritário (ORLANDI, 1996), o sujeito-professor pode enveredar pelo discurso polêmico, que:

Mantém a presença de seu objeto, sendo que os participantes não se expõem, mas ao contrário procuram dominar o seu referente, dando-lhe uma *direção*, indicando perspectivas particularizantes pelas quais se o olha e se o diz, que resulta na *polissemia controlada*. [grifos da autora] (ORLANDI, 1996: 15).

Assim, o discurso polêmico não tem uma polissemia totalmente aberta, visto que há a procura por uma direção, ainda que não de forma autoritária (de controle total da significação e da possibilidade de polissemia). Dessa forma, no discurso pedagógico empreendido pelo sujeito-professor, um aspecto

meramente autoritário blindaria a possibilidade das vozes e do imaginário com o qual o aluno significa o mundo, mas também, tratando-se de temas como a ditadura militar, que foi um fato que ocasionou violações graves aos direitos humanos e políticos, não podendo haver a possibilidade de qualquer leitura dos textos que enveredem de forma centralizada nesse sentido – uma vez que discursos constituídos por um imaginário de que a ditadura foi boa para o país, com a economia crescendo e a segurança imperando, precisa ser ressignificado, se pensarmos a construção de uma discussão a respeito que esteja conforme os direitos humanos. Poderá o aluno ser conservador, é seu direito, porém é necessário oportunizar a ele condições de leitura dos discursos midiáticos que envolveram e legitimaram o golpe de 1964, as suas motivações políticas, quem ganhou e quem perdeu com o governo militar. Um hipotético aluno conservador pode muito bem seguir sendo conservador, contudo esse aluno será levado a compreender o processo discursivo que implementou o golpe de 1964.

E o sujeito-professor pode compreender também que ele faz parte da classe trabalhadora, e que também sofre com as intempéries da política capitalista, com as crises sistêmicas do mundo neoliberal, com os arrochos, com a precarização das condições de trabalho etc. e assim estar posicionado em prol dos mais fracos, dos que não possuem privilégios, dos vitimados. No entanto, ainda existe, como em várias profissões, a identificação de muitos profissionais com as estruturas opressivas que temos hoje, como quando um professor acredita-se em uma posição hierárquica superior aos demais funcionários da escola, por ser professor, diretor ou do setor de apoio pedagógico. Ele pode refletir, a fim de melhorar a sua prática pedagógica e seu olhar crítico para com o mundo, e, talvez, desidentificar-se com essas práticas comuns a todos aqueles que se identificam com a sociedade capitalista, que reproduz nas relações sociais as relações de produção, o lugar que cada qual ocupa no mundo do trabalho.

Assim sendo, nos aproximamos de algumas reflexões de Paulo Freire que, em “A pedagogia do oprimido”(1987), traz à tona a questão de que é necessário não só lutar por melhores condições de vida e mais liberdade, mas sim deixar de identificar-se com formas de opressão existentes. Podemos dizer, com base em pautas atuais por direitos, que seria muito fácil lutar por

respeito à categoria dos professores, mas fazer piada com o colega homossexual às suas costas, oprimir e desrespeitar os funcionários da limpeza e da cozinha, por eles serem suposta e, talvez, equivocadamente “trabalhadores braçais”.

Refletindo com Freire (1987), o sujeito-professor, para o autor simplesmente “educador”, precisa superar o que chama de educação “bancária”. Essa é a prática em que o educador, como se fosse fazer um depósito bancário, “deposita” o conteúdo no educando que, supostamente, de modo passivo recebe-o. A ideia de sociedade que pressupõe esse tipo de procedimento é de uma sociedade estática, não problematizada, e também não passível de mudança. Em Freire (1987; 1996), a importância do diálogo é fundamental, pois através dele o mundo dos envolvidos no processo educativo vem à tona e passa a ser objeto de estudo, podendo ser discutido e problematizado. Além disso, Freire (1996) reitera muito a importância de tomar uma posição em prol dos oprimidos, assim como o intelectual de Said:

Faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende [...] e nega radicalmente a democracia. Quão longe dela nos achamos quando vivemos a impunidade dos que matam meninos nas ruas, dos que assassinam camponeses que lutam por seus direitos, dos que discriminam os negros, dos que inferiorizam as mulheres. Quão ausentes da democracia se acham os que queimam igrejas de negros porque, certamente, negros não têm alma. Negros não rezam. (FREIRE, 1996: 36).

Com efeito, o educador vislumbrado por Paulo Freire não se dá a relativismos de aceitar qualquer discurso que provenha dos sujeitos-alunos, mas ele ouve com o respeito necessário e põe as questões problemáticas em pauta. Não daria complacência a um pensamento fundamentalista, que, por exemplo, pregasse um credo único e a extinção dos demais, mas problematizaria o porquê dessa formação discursiva e que tipo de formação ideológica a afeta.

De fato, vivemos ainda numa sociedade profundamente arraigada de preconceitos e opressões, existe, para utilizar uma terminologia freireana, uma série de *prescrições* (FREIRE, 1987), que as pessoas seguem. Podemos manter boas conversas no ambiente escolar ou fora dele com um hipotético aluno x, conversamos sobre futebol, filmes, enfim, generalidades, mas de

súbito, durante uma conversa podemos descobrir que ele tem opiniões machistas sobre as mulheres, que ele possui uma ideia de exclusivismo radical em relação a sua religião, ou que ele pensa que os homossexuais precisam ser “curados”. Com certeza, não cabe ao sujeito-professor ignorar isso, com uma presunçosa ideia de que não pode interferir no que considera ser a especificidade do aluno. Se para a AD o sujeito possui um inconsciente e é afetado ideologicamente, ele já foi, digamos assim, “violado” desde já, sujeito a uma formação discursiva, e pode vir, claro, a identificar-se com outra, completa ou parcialmente. Não se trata necessariamente de usar um discurso pedagógico autoritário (ORLANDI, 1996), mas apontar direções, contrapor sentidos, como já expusemos ao falar do discurso pedagógico polêmico.

Seria interessante pensar a possibilidade do contrário: o discurso do sujeito-professor pode estar afetado por uma formação ideológica fundamentalista e o aluno, por sua vez, com um discurso mais de acordo com os direitos humanos, o que, contrapondo-se à imagem de positividade em relação ao sujeito-professor que refletimos, torna a questão mais complicada. Daí a importância de o sujeito-professor pensar sobre o seu lugar no mundo do trabalho e no lugar que os demais ocupam, para ver quem está na mesma situação e quem, dotado de privilégios, está, por assim dizer, na “trincheira oposta”. Pode-se dizer seguramente que para o sujeito-professor, enquanto intelectual (SAID, 2005), os seus “adversários”, se podemos chamar assim, são aqueles que estão na posição de opressores, sejam eles exploradores da força de trabalho, difusores de preconceito racial ou de gênero etc.

Quanto à ditadura militar, um tema tão doloroso em nossa vida política, não pode ser diferente. E, então, a prática do sujeito-professor dota-se de algo mais perspicaz e necessário, que é o movimento na direção de outros sentidos, em contraponto ao que ficou ainda solidificado da mídia da época. Esses sentidos encontram guarida hoje em dia, em razão de algumas transformações pelas quais nossa sociedade passou desde a abertura política. Antes não se podia, por exemplo, em livros escolares, dizer “ditadura” para a ditadura, mas sim “revolução”, de preferência, “democrática”. Hoje os sentidos da FDE já podem veicular e povoam muitos livros, e é por eles que a posição do sujeito-professor precisa passar. Assim, o seu trabalho passa por contrapor-se ao imaginário negativo que foi criado no passado em relação a quem estava na

oposição e trazer os sentidos outrora silenciados e hoje aceitos. É preciso que possibilite, dessa forma, aos sujeitos-alunos condições de uma leitura polissêmica da mídia, em que eles possam refletir sobre a formação ideológica que afeta os sujeitos e a qual determinados jornais estão filiados.

Dessa forma, enfatizamos a importância do posicionamento do sujeito-professor em prol dos oprimidos, e esse imperativo ético influi sobre como ele conduz a questão sobre o regime militar, não com relativismos que poderiam conferir atributos positivos aos ditadores, mas criando condições de novas leituras, tomando para si a função de intelectual engajado.

No trabalho que realizei em uma turma de EJA e que será analisado na sequência, foi indispensável pensar o tema ditadura dentro de certa direção, que está voltada à desidentificação com a FDD no que ela tem de aceitação ao golpe militar. Cabendo, assim, ao sujeito-professor não necessariamente dizer com todas as letras “eu sou contra a ditadura”, mas sim utilizar-se de um discurso polêmico, voltado a mostrar aos sujeitos-alunos, e com eles conversar, sobre o que foi esse período, sempre mantendo condições de leitura que possibilitassem as leituras distintas dos sujeitos-alunos, mas também mantendo uma direção de sentidos quanto à ditadura ter sido um acontecimento deveras negativo em nossa história.

PARTE II

ANÁLISE DOS GESTOS DE LEITURA

1. PROCESSOS METODOLÓGICOS

A Análise de Discurso envolve uma metodologia de compreensão de objetos de linguagem, de forma que não trabalha a linguagem como algo dado (ORLANDI, 1990: 25), mas vai ter a linguagem com relação ao político, ou seja, como formas textuais de representação deste. Dessa forma, ela coloca em relação a linguagem e a história, no seu sentido de relações de força e de dominação ideológica (ORLANDI, 1990: 25).

Portanto, a Análise de Discurso recorre à linguística, ou seja, à materialidade da língua, e também às ciências das formações sociais. Dessa forma, o discurso vai ser a materialização do contato entre o ideológico e o linguístico (ORLANDI, 1990: 26). Contudo, para a Análise de Discurso os sujeitos e as significações não são transparentes, de modo que, com relação às ciências humanas e sociais, há, nessa perspectiva discursiva, um deslocamento, devido ao fato de essas ciências tomarem a linguagem como transparente. Assim, a Análise de Discurso

[...] considera criticamente tanto a linguística quanto as ciências sociais. A linguística, porque não pode se formar senão produzindo, no resíduo do que não pode dar conta, os “ismos” (psicologismo, sociologismo etc.) e as ciências sociais porque se iludem com a “instrumentalidade” das ciências da linguagem. (ORLANDI, 1990: 26-27).

Assim, há, da parte da Análise de Discurso, uma recusa quanto à análise de conteúdo empreendida pelas ciências sociais, pois é apenas uma forma de ilustrar o que já ficou categorizado (ORLANDI, 1990: 27). A Análise de Discurso vai olhar para a linguagem na sua relação com a exterioridade.

Não há, portanto, critérios positivistas quanto à delimitação do corpus de análise, mas, sim, critérios teóricos. De modo que não se objetiva uma exaustividade que seja horizontal, mas sim vertical. Ou seja, não há uma busca pela completude de um objeto de análise, pois esse é inesgotável (ORLANDI, 2010: 62). O discurso tem, sim, relação com discursos anteriores, no sentido de que não são fechados em si mesmos, como podemos ver em Orlandi (2010: 62):

Isto porque, por definição, todo discurso se estabelece na relação com um discurso anterior e aponta para outro. *Não há discurso fechado em si mesmo, mas um processo discursivo do qual se podem recortar e analisar estados diferentes* [grifo meu].

Nisso consiste a verticalidade almejada pela Análise de Discurso, o que tem a ver com a memória discursiva, sua espessura semântica, sua materialidade linguístico-discursiva (ORLANDI, 2010: 63). E o que vai nortear isso é justamente o objetivo da análise empreendida pelo analista. São seus princípios teóricos de análise discursiva que definem a montagem do corpus. Assim, o corpus resulta de uma construção do próprio analista do discurso.

Tendo o texto diante de si, o analista o remete a um discurso, que está, por sua vez, filiado a uma formação discursiva, derivada de uma formação ideológica existente em determinada conjuntura.

No caso do trabalho empreendido aqui, são utilizados recortes discursivos, cujo critério de seleção foi norteador pelo objetivo de analisar os gestos de leitura dos alunos quanto às materialidades do jornal *Gazeta de Alegrete*, observando determinados conceitos da Análise de Discurso, que são pertinentes ao que é buscado nesse trabalho.

Esses recortes, portanto, são extraídos de um todo que são os textos escritos e orais dos sujeitos-alunos (estes coletados através de gravação de áudio-vídeo) remetidos, sob um olhar analítico, a um discurso. E desse importa analisar a memória discursiva, seus arquivos, sua leitura etc. Durante as aulas, os sujeitos-alunos também tiveram contato com recortes extraídos de textos do período da ditadura militar, de notícias de jornais, de letras de músicas, de superfícies textuais de revistas etc., o que foi compondo o nosso corpus de análise.

1.1 METODOLOGIA DO TRABALHO PEDAGÓGICO

A análise dos resultados obtidos na aplicação do projeto em sala de aula é feita sob os pressupostos teóricos: paráfrase e polissemia, compreendidas como a manutenção do mesmo sob diferentes materialidades, e a possibilidade de atribuição de outros sentidos ao que ficou sedimentado.

Para tanto, passamos pelos conceitos de formação discursiva, que é o conjunto de ditos possíveis dentro de uma formação ideológica, a fim de melhor

sondar os dizeres que os sujeitos-alunos trazem à sala de aula. E, assim, analisar a questão da formação imaginária que eles têm acerca da temática ditadura, bem como da mídia. Não que as formações imaginárias sejam o foco desse trabalho, mas compreendê-las auxilia no entendimento dos discursos que os sujeitos-alunos movimentam. Orlandi (2010: 40) assim se refere à formação imaginária:

Esse mecanismo produz imagens dos sujeitos, assim como do objeto do discurso, dentro de uma conjuntura sócio-histórica. Temos assim a imagem da posição sujeito locutor (quem sou eu para lhe falar assim?), mas também a posição do sujeito interlocutor (que é ele para me falar assim, ou para que eu lhe fale assim?), e também do objeto do discurso (do que eu estou lhe falando, do que ele me fala?). É pois todo um jogo imaginário que preside a troca de palavras.

Assim, ao trazer essa noção de formação imaginária, pode-se analisar também o imaginário que o sujeito-aluno, por ventura, traz a respeito da ditadura, por exemplo, “que na época dos militares não havia greve”, no sentido de que “tudo funcionava”, aquele imaginário de que os militares impuseram a ordem e todos estavam em segurança, quem era “de bem” vivia “bem”. Ou seja, não é a ditadura empiricamente, mas, digamos por ora, imaginada. Vejamos, então, algumas considerações sobre o nosso corpus e nossa forma de análise.

Na primeira aula, pretendo analisar os arquivos que os sujeitos-alunos trazem consigo a respeito do tema da ditadura militar, buscando observar as formações discursivas a que estão filiados. Sendo uma turma da Educação de Jovens e Adultos (EJA) bem heterogênea, com alunos de vinte a cinquenta e poucos anos aproximadamente, são vários os arquivos e as formações discursivas que eles movimentam.

Vou analisar esse ir e vir entre a formação discursiva de direita (FDD) e a formação discursiva de esquerda (FDE). A FDD compreende todos esses dizeres que, de uma forma ou outra, constituem o que pode e deve ser dito dentro do discurso de aceitação à ditadura; e a FDE, os discursos filiados a ideologias contrárias ao governo militar, sendo mais especificamente críticas ao terror praticado pelos agentes da repressão, sua propaganda, seu sistema capitalista, sua classe social, pois se sabe que foi um golpe de direita, bem definido ideologicamente.

Serão analisadas as posições-sujeito que os alunos movem dentro de uma mesma formação discursiva (compreendo-a como heterogênea), sempre mantendo o foco na relação entre paráfrase e polissemia, na centralização dos sentidos presentes nos discursos filiados à FDD e nos múltiplos sentidos que os sujeitos-alunos atribuem aos textos, bem como a construção da percepção de que os discursos têm uma historicidade, e são construídos sob determinadas condições de produção, ou seja, uma leitura discursiva.

Nosso objetivo, claro, ao movimentar os arquivos dos sujeitos-alunos, não consistirá em pôr à prova cada relato que eles fizerem à respeito do assunto tratado, os fatos que contam, mas, sim, analisar essa formação imaginária que constitui o modo como leem os textos e pensam a ditadura militar. Por exemplo, em casos em que o sujeito-aluno traz para a discussão que seu pai relatava tal história, tal ocorrido etc., não interessa verificar, necessariamente, se essa história realmente aconteceu, mas que imaginário ela envolve, de que formação discursiva se aproxima. De forma que não interessa a provação de determinado “dado”, mas o processo discursivo em que surgem determinadas materialidades (ORLANDI, 1990).

Para realizar as análises dos gestos de leitura dos alunos, primeiramente, propus um recorte necessário, com base nos sujeitos-alunos que se fizeram presentes durante todo, ou quase todo, o desenrolar do trabalho. A EJA, na cidade de Alegrete e, provavelmente, em outras cidades encara o problema da evasão e de outras questões mais complexas de serem resolvidas, como casos de sujeitos-alunos que se matriculam para manter um vínculo com a escola, pois é uma exigência das empresas que os contratam como estagiários, e acabam frequentando pouco as aulas, algumas vezes sem preocupar-se em passar para a totalidade seguinte. Dessa forma, parte do meu recorte pauta-se pelos sujeitos-alunos mais frequentes às aulas durante a aplicação do meu projeto. Os sujeitos-alunos com uma maior presença são: Vera, Tereza, Luís, Lucas, José, Maria, Paulo, Marta, Jorge, Fátima e Rosane. Em alguns momentos, quando oportuno, alunos com pouquíssima frequência são relatados e analisados, no caso: Fernando e Douglas. Dos alunos mais frequentes, nem todos, contudo, vieram em todas as aulas, e entregaram todas as atividades, de modo que analisamos as atividades escritas entregues pelos alunos frequentes.

Um segundo recorte é motivado pelas respostas escritas que eles deram às questões que formulei tanto nos trabalhos como no questionário, na medida em que correspondem à proposta analítica desse trabalho: a recuperação do arquivo que os sujeitos-alunos têm sobre a mídia, sobre a ditadura militar, a leitura que fazem das notícias: parafrástica e polissêmica.

Esse recorte se aplica também as gravações em vídeo das aulas, prezando os relatos que os sujeitos-alunos farão sobre a mídia, a história, suas histórias dentro da história, tudo sendo encarado na sua relação com o imaginário que têm sobre a imprensa e a ditadura militar, com foco sempre na relação de paráfrase e polissemia, e nas formações discursivas.

Quanto aos recortes discursivos feitos a partir de um questionário realizado nas aulas de Língua Portuguesa de uma turma de totalidade 7 (o que seria uma 1ª série do ensino médio), onde figuram perguntas sobre a imprensa, se o sujeito a considera imparcial ou não, se costuma ter contato com notícias, se sabe alguma coisa sobre a ditadura militar, o que foi etc. Os sujeitos-alunos foram convidados a responder a esse questionário, contudo foi dada a possibilidade de não responderem àquilo de que não tinham nenhum conhecimento. As perguntas feitas foram um total de oito, e são:

1. *Para que servem os jornais?*
2. *Os jornais são imparciais? Por quê?*
3. *Os jornais defendem interesses políticos ou são isentos de ideologia política (neutros)? Por quê?*
4. *Tem algum jornal (eletrônico, televisionado, impresso etc.) que você lê ou assiste? Você confia na informação que ele lhe passa?*
5. *A liberdade de expressão está assegurada no Brasil?*
6. *A imprensa brasileira é um exemplo dessa liberdade de expressão? Por quê?*
7. *Você sabe o que foi a ditadura militar? O que sabe sobre ela?*
8. *Vimos no Brasil recentemente pessoas, nas ruas, pedindo a volta dos militares ao poder, com cartazes como "Intervenção militar já!". Você concorda com eles, discorda ou prefere não comentar por enquanto. Por quê?*

Essas perguntas foram elaboradas justamente por estarem, de alguma forma, ligadas ao momento político brasileiro e ao que se tem dito sobre a

mídia, a qual está na pauta de muitas discussões, com muita intensidade também nas redes sociais, onde se discute a respeito de suas posições ideológicas ou sua suposta isenção ao tratar dos assuntos políticos.

Essas perguntas visaram a recuperar um pouco do imaginário que os sujeitos-alunos têm a respeito da mídia e da ditadura, permitindo, por vezes, analisar quais discursos figuram em seu arquivo quando esses temas são abordados. Por exemplo, algumas vezes se tem a incidência de discursos a respeito do papel supostamente louvável que tem a imprensa, de sempre falar a verdade sobre o que acontece. Um discurso comum aos jornalistas defensores da imprensa nos moldes atuais, dentro da sociedade capitalista, não democratizada. Um discurso que é veiculado na televisão e nos jornais impressos, trabalhando o imaginário de que a grande imprensa é uma das partes indispensáveis às chamadas “liberdades democráticas”. Da mesma forma, há respostas que colocam os jornais como imparciais, pois estes não tomariam posição por nenhum lado especificamente. Ou, então, de dizer que a imprensa deveria ser neutra, mas não é, ou seja, ideias que estão voltadas a imagens positivas, oriundas de um imaginário que coloca a imprensa como aquela que é responsável pela veiculação da verdade, na qual se pode confiar, para ser informado. A imprensa como aquela em que se expressam os que estão autorizados a falar.

Algumas aulas foram gravadas em vídeo, a fim de captar melhor os gestos de leitura dos sujeitos-alunos, bem como seus arquivos a respeito do tema. É um momento importante, visto que há uma troca espontânea entre os sujeitos participantes, por exemplo, um sujeito-aluno faz perguntas a outro, para dizer-lhe algumas curiosidades, ou falar de um livro etc., e assim os sentidos vão sendo movimentados em sala de aula. Interessam-me analisar esses gestos de leitura, as formações discursivas às quais se filiam, as mudanças na leitura, a polissemia. Por exemplo, a presença da FDD, e o deslizamento para uma FDE ou a posições-sujeito contraidentificadas com a FDD, às vezes, em uma mesma fala.

Também, analisarei trabalhos escritos em aula, visto que nem todos os sujeitos-alunos se expressam oralmente durante as aulas, e também por ser um registro do que os presentes analisaram em cima dos discursos dos jornais. Para tanto, utilizei nesses trabalhos manchetes da *Gazeta de Alegrete*,

imagens, discursos da revista O Cruzeiro e uma música de Vinícius de Moraes (“Paiol de Pólvora”), essa como um discurso de crítica à situação vivida no país durante o período militar. Os planos de aula estão assim dispostos:

Plano de aula 1:

Disciplina: Língua Portuguesa.

Conteúdo: Interpretação de textos.

Número de aulas: 1h/a.

Totalidade: 7.

Objetivo:

Sondar a leitura que os sujeitos-alunos fazem de notícias veiculadas no período militar, a fim de verificar como leem esses discursos, se fazem uma leitura parafrástica do sentido produzido pelos defensores do regime, se alguns já pendem para o deslizamento de sentidos e a polissemia etc.

Etapas:

1º Para tanto, serão utilizados discursos e imagens de capas (revistas) do período militar, a fim de que os alunos assinalem o que entenderam, comentando oralmente.

2º Aos alunos, será solicitado que escrevam essas impressões.

Recursos:

Serão utilizados, como recursos, computador com projetor (data-show), caixas de som e textos impressos.

Metodologia de Análise:

Com base no que for coletado dessas impressões dos alunos, o professor fará uma análise posterior, com base nos conceitos de paráfrase, polissemia e formações discursivas, a fim de verificar como se dá essa leitura dos alunos e seu conhecimento sobre esse período histórico.

Plano de aula 2:

Disciplina: Língua Portuguesa.

Conteúdo: Ditadura militar.

Número de aulas: 2h/a.

Totalidade: 7.

Objetivo:

Proporcionar aos alunos se apropriarem um pouco mais sobre a ditadura militar, com foco na perseguição política e tortura, através da exibição do documentário *Vlado: 30 anos depois*²¹.

Etapas:

1º Exibição do documentário *Vlado: 30 anos depois*.

Recursos:

Será utilizado, como recurso, a televisão na sala audiovisual da escola.

Metodologia de análise:

O professor, através do diário de campo, irá registrar suas impressões sobre como os alunos reagem à exibição do documentário, seus comentários e impressões.

Plano de aula 3:

Disciplina: Língua Portuguesa.

Conteúdo: Ditadura e discurso midiático.

Número de aulas: 2h/a.

Totalidade: 7.

Objetivo:

Debater com os alunos, sem centralizar em demasia o discurso, sobre o que foi a ditadura militar, com base no filme *Vlado* e em bibliografia como o livro *Brasil: nunca mais*, a fim de que possam dar vazão a seus arquivos, alimentados pela exibição do documentário e com o debate. Focalizando, agora, mais o discurso midiático, a atuação dos jornais, primeira e principalmente, aqueles que reproduziam as relações de poder e o discurso oficial.

Etapas:

1º Debate sobre o documentário e trechos do livro *Brasil: nunca mais*, bem como de recortes extraídos da superfície textual.

2º Atividade escrita dos alunos, focando-se na leitura de uma notícia extraída do jornal *Gazeta de Alegrete*.

Recursos:

Imagens, recortes de textos e atividades impressas.

²¹ VLADO: 30 ANOS DEPOIS. Direção: João Batista de Andrade. Barueri-SP: Europa filmes, 2006. 86 min.

Metodologia de análise:

O professor fará posteriormente uma análise dos comentários dos alunos e de sua escrita quanto à atividade de leitura de notícias da *Gazeta de Alegrete*, procurando verificar o que mudou no gesto de leitura dos alunos após a compreensão do papel da grande mídia e de sua relação com a ditadura, bem como da historicidade.

Plano de aula 4:

Disciplina: Língua Portuguesa.

Conteúdo: Leitura de textos de oposição à ditadura.

Número de aulas: 1h/a.

Totalidade: 7.

Objetivo:

Aprimorar a compreensão sobre as formações ideológicas em conflito com a formação ideológica da ditadura, visando que os alunos percebam também os discursos em dissensão com o discurso militar.

Etapas:

1º Na consecução dessa aula, vamos utilizar vídeos de músicas, que buscam romper o silêncio imposto pela censura, através do deslizamento de sentidos. Como, por exemplo, as músicas *Cálice* e *Apesar de você* de Chico Buarque de Holanda, também *O Carimbador Maluco* de Raul Seixas.

2º Será solicitado aos alunos que discutam junto do professor sobre o sentido daquelas músicas e que escrevam, a seguir, suas impressões.

3º Aos alunos será dada uma atividade sobre a música *Paiol de Pólvora* de Vinícius de Moraes e Toquinho, para que registrem o seu gesto de leitura.

Metodologia de análise:

A partir do que for coletado pela escrita, bem como pelo registro das impressões do professor, será analisado se os alunos conseguiram realizar a interpretação e relação de sentidos que estão em ambiguidade, compreendendo que o discurso é produzido e está sob a tensão de distintas leituras.

A aplicação e a análise desse trabalho na EJA serviu de base para a construção de um Produto Pedagógico – um *Roteiro de Análise de Discurso na Educação de Jovens e Adultos*, cujo objetivo é contribuir com a prática dos

professores que queiram utilizar-se de reflexões e atividades em análise de discurso em suas aulas na EJA.

Todos os sujeitos-alunos participantes consentiram em participar da pesquisa, assinando o Termo de Consentimento Livre e esclarecido (em Anexos).

2. ANÁLISE DOS GESTOS DE LEITURA DOS SUJEITOS-ALUNOS

Os gestos de leitura dos sujeitos-alunos são analisados a partir de então tendo como princípio o questionário diagnóstico realizado antes da aplicação do plano de aula 1. Esse questionário visou a recuperar as formações imaginárias que os sujeitos têm sobre os temas abordados, e quais FD surgem em seus discursos. E, em alguns casos, tornou-se pertinente analisar os silenciamentos (ORLANDI, 1992).

Os sujeitos-alunos, para facilitar a compreensão do leitor, terão, na reprodução, pseudônimos, o que torna mais palatável a relação das diferentes respostas de um mesmo aluno no decorrer da aplicação do trabalho. Das perguntas constantes do questionário já exposto na metodologia, vou me ocupar daquelas que atingem os objetivos de perceber a formação discursiva e a formação imaginária do sujeito-aluno quanto ao tema.

No questionário inicial, percebe-se que é uma constante o imaginário de que os jornais servem para manter as pessoas informadas. Essa é a primeira ideia positiva que se tem a respeito da imprensa, que ela informa, é útil. Verifica-se muito pouco a incidência de respostas que apontem para um aspecto negativo junto desse “informar”. Vejamos, primeiramente, o caso da aluna Tereza, que responde dentro desse imaginário de que os jornais servem para informar (o que, na verdade, é a ideia que mais se veicula): “Para nos manter informados do que acontece no mundo.”

A resposta lembra frases típicas de chamadas de noticiários, como “saiba tudo o que acontece no Brasil e no mundo agora”, mantendo com o discurso que veicula na mídia uma relação de paráfrase, mantendo os mesmos sentidos de que a imprensa é confiável e passa a informação segura. À pergunta se a liberdade de expressão está garantida no Brasil, Tereza responde que “sim, acho que sim”; e se a imprensa brasileira é um exemplo

dessa liberdade de expressão e por que, ela responde que: “Sim, porque tem liberdade de dar qualquer notícia, até contra os presidentes dos países”²². Suas respostas permanecem numa perspectiva positiva, de que a imprensa é livre e transmite a informação do a quem doer, daí a evocação da crítica aos presidentes, que está ligada a um imaginário de que os jornais cumprem um papel de tanta abnegação, até de heroísmo, que não medem esforços para voltar-se contra os poderosos, se necessário for. Esse aspecto reforça a formação imaginária de autoridade que tem a imprensa de não imiscuir-se ante os interesses unilaterais, e de que, por isso, merece confiança. Mais tarde, contudo, verificaremos que houve um deslizamento de sentidos quanto à imprensa, e esse sujeito-aluno passa a levantar o fato de que os jornais têm donos, e que deveriam ser imparciais, mas não são.

Verificou-se essa formação imaginária também nas respostas do aluno Lucas que, à pergunta número 1, respondeu: “Para as pessoas ficarem informadas sobre o que está acontecendo ao redor do mundo”; e à pergunta 2 que: “Sim, são imparciais”; e à terceira, disse que os jornais “são isentos de ideologia política”. Mais uma ideia deveras positiva acerca da imprensa, que a considera isenta e sem ideologia política.

A resposta que o aluno Luís dá à mesma pergunta 1 também se reveste do mesmo teor: “Para passar as notícias à população, e manter as pessoas informadas do que se passa no Brasil e no mundo”. No entanto, ao questionamento 2, destoa dos sujeitos-alunos anteriores, quando sua resposta torna-se confusa: “Sim, porque a maioria defende uma ideia diferente ou um partido diferente”. A resposta “sim” para imparciais pode ser fruto de uma confusão feita pelo sujeito-aluno quanto ao significado das palavras parcial/imparcial; contudo, me parece fácil de perceber que ele quer dizer que cada jornal defende determinada ideia, o que se aproximaria, possivelmente, de uma resposta negativa à indagação sobre a imparcialidade dos jornais. A resposta que deu à pergunta número 3 ajuda a compreender melhor seu posicionamento: “sim geralmente sim, porque sempre um partido tenta influenciar principalmente com propina (dinheiro)”. Embora lacônica, sua

²² O momento em que o sujeito-aluno escreve é um momento em que os jornais criticam o atual governo brasileiro, de Dilma Rousseff (PT), com muita intensidade.

resposta direciona-se à indagação sobre os jornais defenderem ou não interesses políticos, e assume uma posição afirmativa quanto a isso.

A aluna Marta, à indagação número 1, respondeu que: “Os jornais servem para nos mostrar notícias e também para o entretenimento para a família”. Quanto a esse “mostrar notícias”, pode-se tê-lo como uma paráfrase de informar, ou seja, está dando “puramente” os fatos à apreciação do público. Permanece, portanto, com uma formação imaginária positiva a respeito da imprensa conhecida, de que ela tem nobres intenções, o que se confirma na resposta que dá à questão número 3, sobre a neutralidade ou não dos jornais: “Eles são neutros, pois eles não defendem e nem julgam, eles só nos trazem as notícias para nós, o povo, ver a verdade”. Produz, assim, o imaginário da imprensa enquanto responsável pela comunicação da verdade, sem estar comprometida com determinada formação ideológica. As repostas de Marta mostram bem esse imaginário de “informação confiável”, de competência, que a grande mídia vem construindo para si (CHAUÍ: 2006). Vejamos como responde à indagação 4: “Sim, eu confio muito no Fantástico²³. Pois é o jornal que mais nos mostra a verdade”. Permanece uma formação discursiva própria da grande mídia, de pautar-se pela exibição da “verdade”, de dar a conhecer os fatos “tais como são”.

Quanto à pergunta número 5, sobre se a liberdade de expressão está garantida no Brasil, Marta respondeu que: “Sim, está, pois o povo brasileiro tem mais liberdade de se expressar”, o que entra em consonância com todo o imaginário de que a imprensa não julga, só traz as notícias para o povo. Tem algo em comum com as respostas de Tereza, quando esta diz que há liberdade de os jornais criticarem os presidentes, trabalhando essa formação imaginária do jornal como um “justiceiro”, com o qual a liberdade do povo pode consubstanciar-se.

A aluna Rosane compartilha de mesma formação discursiva em relação à imprensa, embora penda para um possível deslizamento, quanto à imparcialidade dos jornais. Ela responde à pergunta número 1 da seguinte maneira: “O jornal é um meio de comunicação. Os que o leem ficam sabendo a verdade das notícias do dia.” Novamente a relação dos jornais com a

²³ Programa de jornalismo da Rede Globo.

veiculação de uma suposta “verdade”. Contudo, quanto aos jornais serem imparciais (pergunta 2), Rosane responde que não, pois “tem política no meio”, o que nos mostra uma possibilidade de deslizamento quanto a esse imaginário de o jornal transmitir a “verdade” das notícias. Ela acrescenta, ainda, quando responde ao questionamento número 3: “Todos os jornais têm interesses políticos”, no entanto não rompe com uma visão positiva da imprensa, de relacioná-la à “verdade”, quando responde à pergunta 4, dizendo que dos jornais: “tem alguns que mostram a verdade, outros só fofoca”.

Quanto à liberdade de expressão, questionamento 5, Rosane diz: “Todos tem direito, mas nem todos são ouvidos”. Assim, inscreve-se numa formação discursiva em que, apesar de ser um direito, se reconhece que há muitas pessoas que não tem mecanismos suficientes para serem ouvidos. As condições criadas em sala de aula foram propícias para que os sujeitos-alunos, munidos de suas formações imaginárias, deixassem vir à tona essas formações discursivas pelas quais são afetados. Considerar o papel dos jornais como um meio de informação foi uma constante nas respostas, a relação deles com a verdade e a confiança também foi verificada, porém houve as respostas que, na sala de aula, não estavam identificadas com esse imaginário de “informação segura”, como nós vamos analisar em outro momento.

Vejam a aluna Fátima. Ao questionamento número 1, respondeu que os jornais servem: “Para passar informações para o povo. Seria uma forma de comunicação.” Até aí, mantêm o imaginário dos jornais como um meio de transmitir informações. Contudo, ao questionamento número 2, sobre a imparcialidade dos jornais, ela diz: “Eu não sei se é, mas teria que ser imparcial, porque eles têm que informar sem tirar partido por ninguém”. Apesar de estar afetada pela formação discursiva que apregoa neutralidade (o jornal ter de “ser imparcial”), a resposta de Fátima levanta a possibilidade dos jornais não serem imparciais, o que já vai criando possibilidades de perceber a afetação ideológica da imprensa.

Fátima segue nesse deslizamento quando responde à questão de número 4, sobre a confiança ou não nos jornais com os quais tem contato: “Olho quando posso e tenho tempo o jornal na TV, mas acho que eles não falam muito sobre tudo que acontece mesmo no nosso país.” Vai, dessa forma, abrindo caminho para compreender que os jornais possuem um

posicionamento ideológico, embora o sujeito-aluno ainda não o perceba, mas aponte que eles fazem uma seleção do que vão transmitir.

É interessante a resposta que dá à pergunta número 6, sobre se a imprensa brasileira é um exemplo de liberdade de expressão: “Nem sempre! Porque quando isso acontece, muitas vezes são processados por calúnia e difamação.” Embora reconhecendo mecanismos legais de coerção da imprensa, o pressuposto em sua resposta é o de que a imprensa está, por vezes, impelida a dar a conhecer os “fatos”, mas corre o risco de ser processada por isso.

A aluna Vera compartilha também de um imaginário positivo sobre os jornais. À pergunta número 1, respondeu: “Serve para notícias, e serem imparciais, e uma fonte de informação”. E à pergunta número 5: “Sim, todos com expressões e direitos iguais.”

Até então, as respostas estão configurando-se na seguinte disposição:

Posição-sujeito identificada com a Forma-Sujeito da formação discursiva da imprensa como autoridade – tem a imprensa como uma autoridade para falar sobre a realidade, e o faz de modo neutro.

Posição-sujeito contraidentificada com essa Forma-Sujeito – tem a imprensa como uma autoridade para falar sobre a realidade, mas que nem sempre o faz de modo neutro. Nesse caso já há um deslizamento no sentido, de que não há neutralidade *sempre* nos discursos da imprensa.

Compartilhamos da ideia de que não existe neutralidade e que a própria noção de “real” está subordinada à determinação ideologia de quem a recebe ou representa, novamente retomamos o dito de Pêcheux (1990: 29): “Não descobrimos, pois, o real: a gente se depara com ele, dá de encontro com ele, o encontra.”

Os casos de *posição-sujeito contraidentificada* nos mostram, ainda que permaneça a ideia da possibilidade de um discurso neutro por parte dos jornais, que há uma mudança na perspectiva de confiar totalmente nas notícias, pois existem situações, como quando os jornais não dizem “tudo que acontece mesmo no nosso país”, como aponta Fátima; ou quando, como aponta Rosane, “tem política no meio”. Ainda assim, não há um rompimento com a ilusão de neutralidade da imprensa. Também não é do principal interesse desse trabalho que o aluno diga com todas as letras que a imprensa

não é neutra, e que não existe neutralidade, mas sim interessa analisar a construção do modo como ele compreende a imprensa, os seus deslizamentos, sua mudança de formação discursiva etc. Reiteramos que cada aluno tem seu próprio tempo de aprendizagem, no sentido de que não se pode querer que todos tenham pensamentos iguais, mas que possam assumir distintas leituras, a partir da construção de novas condições para tanto.

Vejam, agora, mais casos em que os sujeitos-alunos estão afetados por *posição-sujeito contraidentificada*, em que se mantém a imagem da imprensa como autoridade, mas deslizando para posições que demarcam uma crítica ao fato de não exercerem essa autoridade de forma sempre crível para os leitores. E também casos que vamos tratar como *desidentificação com a Forma-Sujeito da formação discursiva da imprensa como autoridade*, em que prevalece nas respostas dos sujeitos alunos uma crítica com mais propriedades, normalmente relacionando os jornais com o poder político e econômico.

Para Maria, (pergunta 1) os jornais são: “um meio de comunicação pela escrita”. Destoou um pouco das respostas que colocavam sempre o jornal como informação, ainda que mantenha um pressuposto que, dependendo da notícia, possa haver imparcialidade, quando responde novamente (pergunta 2): “Depende da notícia no momento e do interesse do jornalista.” Contudo, desliza para uma posição de crítica aos jornais ao responder que (pergunta3): “Defende sim [interesses políticos]! Porque ele é mantido com recursos políticos defendendo certos pontos polêmicos, e sem razão.”

Quanto à indagação sobre se a imprensa brasileira é um exemplo da liberdade de expressão (pergunta 6), responde ironicamente: “Sim, a imprensa brasileira é um mau exemplo, começando pelo tipo de jornalismo apresentado”. Assim, não considera a imprensa brasileira como a realização da liberdade de expressão, e muito provavelmente seja pelo motivo de ter considerado o jornal como sendo mantido por recursos políticos.

Jorge assim responde à serventia dos jornais (pergunta 1): “Sevem para manter a população por dentro dos acontecimentos, muitas vezes com notícias tendenciosas, para confundir a cabeça do povo”. E à indagação sobre a imparcialidade (pergunta 2) diz: “Eu acho que não, os jornais tendem a puxar pro lado do dinheiro, do poder, sendo assim mais fácil pra eles se manter na

ativa.” O sujeito-aluno se posiciona em relação à imprensa, apontando sua relação com o poder e o capital, que vem influenciar suas informações. No caso, Jorge atém-se às características da grande mídia, que se relaciona mais de perto com o mundo do poder político e econômico. Deixa um comentário interessante, que talvez esteja ligado a um discurso sobre as várias mídias que temos hoje em dia. À pergunta 6, sobre se a imprensa é um exemplo da liberdade de expressão, responde que sim, mas com ressalvas:

Sim, hoje em dia nós temos espaço para nos expressar por vários meios de comunicação, mas várias coisas são cortadas pela mídia em geral, por isso acho que a nossa liberdade de expressão ainda não está totalmente conquistada.

As respostas do sujeito-aluno direcionam-se a uma *desidentificação com a Forma-Sujeito da formação discursiva da imprensa como autoridade*, fazendo essa relação da prática da imprensa ao poder político e econômico, trazendo a questão de que a liberdade de expressão ainda não está totalmente conquistada e aponta a prática da “mídia em geral” de “cortar” e definir o que vai ser expresso. Reflexão que o distancia de uma *posição-sujeito contraidentificada* e de uma *posição-sujeito identificada*, pois, em relação a esta, ele não mantém por perto o imaginário de que os jornais veiculam as informações “verdadeiras” e confiáveis; mas também se distancia de uma contraidentificação, pois faz uma crítica à imprensa, e não a mantém como autoridade em questão de veicular a informação “verdadeira”, tanto que coloca a prática da mídia de “cortar” (paráfrase para “censurar”) como um dos impedimentos para uma maior conquista da liberdade de expressão.

Quanto ao aluno José, é mantida uma *posição-sujeito contraidentificada*, pois ele aproxima-se do imaginário de uma mídia como informadora, ao responder a pergunta número 1: “Para que possamos ler informações sobre assuntos do nosso interesse”. E quanto à imparcialidade (pergunta número 2) diz: “Deveriam ser, mas na maioria das vezes sempre puxam para um determinado lado”. Esse “deveriam ser” nos mostra que o sujeito-aluno pressupõe que os jornais poderiam ser imparciais se quisessem, ou que, em uma minoria das vezes, até se mostra imparcial. Dessa forma, compartilha da formação discursiva da imprensa como autoridade, no entanto tomando uma posição, desde seu interior, de crítica a esse informar.

Ao questionamento número 3, responde: “Na grande maioria das vezes, eles defendem os interesses de alguém, defendendo o favor que irão receber”. Nessa posição de crítica aos jornais, já se nota uma predisposição a compreender alguns aspectos da mídia, embora no decorrer das aulas eu não tenha tocado detidamente nesse assunto, que é o das concessões que as emissoras têm para veicular seus programas, que são concedidas pelo Estado, como nos mostra Chauí (2006: 73):

Do ponto de vista econômico, os meios de comunicação são empresas privadas, mesmo quando, como é o caso do Brasil, rádio e televisão são concessões estatais, pois estas são feitas a empresas privadas; ou seja, os meios de comunicação são uma indústria (a indústria cultural) regida pelos imperativos do capital.

Algo parecido se pode aplicar aos jornais impressos, que dependem de patrocinadores para existir. Vejamos a resposta que José dá à pergunta número 4: “Assisto a alguns jornais e quase sempre eles defendem algum interesse, o que lhe convém”. É interessante observar nas respostas desse sujeito-aluno uma preocupação em modalizar seu dizer, há um cuidado em dizer *quase sempre, na maioria das vezes, na grande maioria das vezes*; o que pressupõe que, em algumas poucas vezes, a imprensa pode até ser neutra. É uma atitude, no entanto, de resguardo, própria de um sujeito-aluno que cuida seu enunciado quando entra em um assunto sobre o qual, talvez, não possua um arquivo tão vasto. Nesse caso, haverá mais tarde uma modificação na forma de escrever o discurso, após algumas aulas.

As respostas do aluno Paulo são também constituídas por uma *posição-sujeito contraidentificada*, no sentido de que mantêm o imaginário dos jornais como responsáveis por trazer a informação ao público, mas surge uma posição de crítica a essa transmissão.

O sujeito-aluno responde o seguinte à pergunta número 1: “Os jornais servem para trazer a informação à população.” E quanto aos jornais serem ou não imparciais (pergunta 2), ele diz: “Não, porque a maioria toma partido de um lado ou de outro”; e na sequência (pergunta 3): “A maioria defende interesses, uns defendem a situação e outros a oposição”. O sujeito-aluno, dessa forma, vai transitando para uma posição de conflito para com as “informações” que os jornais transmitem, apontando para o fato de interesses estarem envolvidos na

prática do jornalismo. Nota-se, aqui também, a mesma preocupação em usar palavras como “*a maioria*”, pois pressupõem uma não generalização.

As respostas ao questionário possibilitam descrever o seguinte quadro:

QUADRO 1

Posições-sujeito dos alunos em relação à mídia

<i>Posição-sujeito identificada com a Forma-Sujeito da formação discursiva da imprensa como autoridade</i>
Tereza
Lucas
Marta
Vera
<i>Posição-sujeito contraidentificada</i>
Luís
Rosane
Fátima
Maria
José
Paulo
<i>Desidentificação com a Forma-Sujeito da imprensa como autoridade</i>
Jorge

Fonte: Gerado pelo autor

Interessa para este trabalho refletir sobre o que mudou na leitura daqueles sujeitos-alunos que eram constituídos pela formação discursiva da imprensa como autoridade, bem como o que mais ocorreu no discurso daqueles que, embora afetados pela formação discursiva da imprensa como autoridade, tomaram posições de crítica ao seu “conteúdo”.

Veremos como foram as respostas dos sujeitos-alunos quanto ao conhecimento que tinham da ditadura militar e das manifestações de março de 2015, que pediam “intervenção militar já”. As perguntas serão assim referenciadas: pergunta 7 – *Você sabe o que foi a ditadura militar? O que sabe sobre ela?* Pergunta 8 – *Vimos no Brasil recentemente pessoas, nas ruas, pedindo a volta dos militares ao poder, com cartazes como “Intervenção militar já”. Você concorda com eles, discorda ou prefere não comentar por enquanto. Por quê?* Essas são perguntas que aparecem na sequência do questionário (exposto na metodologia). As respostas em geral variam entre uma posição

contrária à ditadura e negativas (que podem sinalizar muitas coisas, não apenas desconhecimento).

Vejamos, primeiramente, a aluna Tereza. À pergunta 7 respondeu: “Sim, que foi uma época que os militares mandavam no país”, e à pergunta 8: “Não, eu não concordo porque acho que vamos perder todos os direitos que já conquistamos.”

O discurso do sujeito-aluno é afetado por uma formação discursiva de esquerda (FDE). Tereza tem em seu arquivo a questão de perda de direitos já conquistados e que, durante o regime, os militares mandavam no país. É um caso interessante que, mais tarde, quando da análise da gravação em vídeo, no decorrer da primeira aula, Tereza, já com seu arquivo alimentado, vai fazer referência entre o período da ditadura e o que acontece no ano de 2015, quanto à questão política dos direitos conquistados.

Vejamos o que diz Luís:

Pergunta 1: resposta: “Sei o que foi, mas não sei ao certo o que acontecia, porque uns dizem que era bom e outros dizem que era ruim, então não sei ao certo.” Pergunta 2: resposta: “Prefiro não comentar nada sobre isso.” A sua resposta à pergunta número 1 demonstra uma dúvida, que pode sinalizar uma insegurança quanto ao assunto, devido, talvez, à FDD que apareceu com uma maior visibilidade nesses últimos anos de efervescência política no país (atente-se ao fato de muitas pessoas que, hoje em dia, ou justificam o golpe militar ou o relativizam: Olavo de Carvalho, Lobão, Jair Bolsonaro, Agnaldo Timóteo, jornalistas da revista Veja, L. F. Pondé, Levi Fidelix etc.; e grupos da internet: “O patriota”; “Intervenção já – o povo pede SOS às FFAA”; “Intervenção Constitucional Militar”; “O que é intervenção militar?”; “Intervenção militar já”; “Intervenção militar constitucional já”; “Movimento intervencionista do Brasil” etc.).

Essa FDD, que retorna atualmente, nos mostra que a FDE não se tornou um consenso no país, e o espaço que vem ganhando em livros, nas mídias digitais ou mesmo no discurso de personalidades famosas, nos alerta para que essas posições, como a de Luís, que não sabe se foi “bom” ou “ruim”, são, de certa forma, questões postas por alguém que vacila entre formações discursivas opostas, ou seja, que não possui uma identificação significativa nem com uma nem com outra.

Marta, por sua vez, responde da seguinte maneira:

Pergunta 7: resposta: “A ditadura naquela época foi muito marcada pelo povo brasileiro. A imprensa não tinha a liberdade de se expressar, o povo não podia se manifestar. E muitas pessoas foram mortas e torturadas.”

Pergunta 8: resposta: ““Eu não concordo. Pois o brasileiro tem que ter a sua liberdade. “Se a ditadura militar viesse novamente, o povo ia andar que nem no tempo do Hitler.”

Marta demonstra já ter um arquivo sobre a ditadura militar, aproximando-se de uma FDE, pois coloca os acontecimentos das torturas, das mortes, da falta de liberdade da imprensa e do povo; o que entra em oposição, por exemplo, ao discurso do cantor Lobão, que afetado por uma FDD, disse que os torturadores, no Brasil, apenas “arrancaram umas unhazinhas”²⁴, dizendo também que “os militares foram lá e defenderam nossa soberania.”²⁵

Marta também compara a ditadura ao “tempo” de Hitler, conseguindo relacionar, em seu imaginário, regimes opressivos de extrema-direita, sabendo que o Nazismo exterminou muitos seres humanos, e que lhes negou direitos.

Lucas, por sua vez, respondeu com negativa a ambas as perguntas: escreveu “não” a primeira e, à segunda escreveu: “Não, porque não me envolvo com política”. Talvez haja uma ligação entre a resposta e a profissão do sujeito-aluno, que é militar, e também por existir esse imaginário de não se envolver com política, pois se é do exército²⁶. Na verdade, um gesto de interpretação que ele fez sobre alguns impedimentos impostos aos militares, relacionando-os ao tema trabalhado na escola, que tem a ver com um período de nossa história, que envolve uma questão política, como tantos outros, mas

²⁴ Disponível em: <<http://www.pragmatismopolitico.com.br/2011/06/cantor-lobao-exalta-ditadura-militar-e.html>>, acessado em 13/09/15 às 17h19.

²⁵ Idem.

²⁶ Em verdade, existe o decreto 4. 346/2002, sobre o regulamento disciplinar do exército, que, em seu anexo I, lista algumas transgressões, dentre elas, o militar: “Tomar parte, em área militar ou sob jurisdição militar, em discussão a respeito de assuntos de natureza político-partidária ou religiosa; Manifestar-se, publicamente, o militar da ativa, sem que esteja autorizado, a respeito de assuntos de natureza político-partidária; Tomar parte, fardado, em manifestações de natureza político-partidária; Autorizar, promover, assinar representações, documentos coletivos ou publicações de qualquer tipo, com finalidade política, de reivindicação coletiva ou de crítica a autoridades constituídas ou às suas atividades.” Contudo, nada que impeça ao aluno de, no ambiente escolar, discutir um período de nossa história, que não é necessariamente um assunto restrito ao âmbito político-partidário.

que em nada contribui para dizer que o sujeito-aluno militar está envolvendo-se com política partidária. Podemos analisar isso, contudo, enquanto um silenciamento (ORLANDI, 1992). Observemos que:

O silêncio não é ausência de palavras. Impor o silêncio não é calar o interlocutor, mas impedi-lo de sustentar outro discurso. Em condições dadas, fala-se para não dizer (ou não permitir que se digam) coisas que podem causar rupturas significativas na relação de sentidos. As palavras vêm carregadas de silêncio(s). (ORLANDI: 1992, 105).

Quanto ao discurso “não me envolvo com política” de Lucas, pode se tratar de um falar “para não dizer” (ORLANDI, 1992: 105), ou seja, para silenciar as formações ideológicas com as quais o sujeito-aluno poderia identificar-se.

As questões buscaram deixar os sujeitos-alunos à vontade para responder ou não. E outros sujeitos, além de Lucas, mantiveram um silêncio quanto às perguntas elaboradas. Podemos analisar isso como um desconhecimento em relação ao assunto, ou uma esquiva em materializar um discurso, provocado por resquícios de uma política do silêncio, visto que alguns sujeitos-alunos da totalidade 7 já eram nascidos na época do regime, tendo vivido neste pelo menos parte da infância ou adolescência. São eles, embora nem todos tenham respondido com negativas:

Tereza;

Marta;

Rosane;

Fátima;

Vera;

Maria;

Paulo.

Suas idades estão compreendidas, aproximadamente, entre os 40 e 55 anos. É possível que alguns tragam, portanto, em seu imaginário, requícios de uma política do silêncio própria da ditadura militar. Não que esse seja o motivo absoluto de algumas respostas negativas, mas, em um trabalho como este, essa reflexão não poderia estar excluída. Nem todas as respostas às perguntas feitas em sala de aula, sejam orais ou escritas, devem ser encaradas de uma mesma forma, passíveis de serem avaliadas como certas ou erradas, bem

respondidas ou mal respondidas. Existem, sem dúvida, perguntas às quais uma negativa pode ser compreendida como um silêncio, nos termos de uma política do silêncio, e não necessariamente como uma resposta incompleta ou errada. É uma questão que, certamente, daria uma boa reflexão pedagógica, embora não a trate aqui neste trabalho.

Nessa questão sobre o silenciamento, temos o silêncio local (ORLANDI, 1992: 76-77), que é a produção do proibido, aquilo que está interdito, por exemplo, não poder falar ditadura militar em uma música na época da ditadura militar. Não vou entrar, com mais propriedade agora no assunto da censura, pois em outra aula surgiu também essa reflexão, e mais tarde a analisaremos.

Vejamos Rosane, que respondeu com negativas, embora aproximando-se de uma FDO:

Pergunta 7: resposta: “Não. Eu sei que ninguém tem voz ativa.”

Pergunta 8: resposta: “Prefiro não comentar o assunto. Muitas pessoas viveram sob pressão.”

Essas respostas nos mostram uma “preferência” por não comentar o assunto, no entanto quando se refere a ninguém ter “voz ativa” sinaliza, com a possibilidade de fazer referência a discursos sobre o silenciamento na ditadura, que não se identifica com uma FDD (podendo, talvez, identificar-se com uma FDE), no sentido de que não ter “voz ativa” retoma, através de uma paráfrase discursiva, os ditos de oposição à ditadura, que teria cerceado as liberdades. A resposta à questão de número 8, ao dizer que muitas pessoas viveram sob pressão, também mostra essa posição. Pode-se perceber, dentre outras coisas, uma necessidade de alimentar seu arquivo sobre o assunto da ditadura militar que, apesar de tudo que se tem produzido em livros quanto ao tema, ainda figura, para muitos, como algo nebuloso.

Há mais negativas nas respostas dadas pela aluna Fátima:

Pergunta 7: resposta: “Não sei nada nem nunca procurei saber.”

Pergunta 8: resposta: “Eu prefiro não falar nada sobre isso, por enquanto.”

Suas respostas também podem sinalizar várias questões, como não estar com seu arquivo melhor alimentado sobre o tema, ou possuir um imaginário negativo sobre o assunto, um silenciamento quanto a falar sobre política etc.

As respostas de Vera já apontam para uma menor apropriação sobre o assunto, quando observamos o que escreve à pergunta número 7: “mais ou menos. Ouvei falar na ditadura em 87.” Ou seja, nos primeiros anos da “redemocratização” do país, onde uma FDE pode ser mais abertamente difundida. Apesar de ter ouvido falar, não quis comentar a questão de número 8: “prefiro nem comentar”. O que, contudo, pode ser compreendido como um silenciamento.

Já temos, no entanto, um caso de um sujeito-aluno que respondeu conhecer o tema da ditadura militar, mas “não gosta de lembrar”, pois seu familiar sofreu na mesma. É a aluna Maria, que respondeu da seguinte maneira:

Pergunta 7: resposta: “Sei, sim, e não gosto de lembrar, meu pai sofreu nela.”

Pergunta 8: resposta: “Não concordo! Estas pessoas não entendem de maus tratos e não viveram na época da ditadura.”

As respostas que deu a situam como desidentificada com uma FDD (mais tarde, em suas leituras, fica mais clara a sua identificação com uma FDE), opondo-se a um discurso pró-ditadura, fazendo referência a uma memória de seu pai, que teria sido vítima do regime, também se verifica em seu discurso um arquivo sobre o que foi a ditadura militar: ela fala em maus-tratos, e critica aqueles que, em 15 de março de 2015²⁷, saíram às ruas pedindo “intervenção militar”, dizendo que eles não viveram na época a qual fazem referência, como quem diz que eles não fazem ideia de como aquilo tudo foi ruim e desumano.

Outros alunos também demonstram ter um arquivo sobre o tema, sendo também mais próximos de uma FDE, no que diz respeito aos sentidos de oposição à ditadura dos anos de 1970, assumindo a posição contrária às práticas opressivas do regime militar, por exemplo, Jorge, que responde da seguinte maneira à pergunta número 7: “Foi um regime militar que ocorreu entre os anos 1964 e 1985. Sei que foi uma época onde a repressão e a falta de democracia reinaram.” O sujeito-aluno tem além de datas, a noção de que a falta de democracia era uma das marcas do regime, e que havia muita

²⁷ Também houve manifestações com o mesmo teor, junto de outras pautas, em 12 de abril de 2015, bem como em 16 de agosto do mesmo ano.

repressão, o que faz parte da FDE, fazer considerações sobre o caráter antidemocrático e repressivo do governo. Vejamos o que responde à pergunta número 7: “Eu discordo, a maioria das pessoas que pedem isso são consideradas de direita, da elite (cozinha), então elas não sofreram como as outras pessoas numa ditadura militar”. As palavras que utiliza são comuns, hoje em dia, nas paráfrases do discurso da FDE. Por exemplo, “cozinha” que o sujeito-aluno utiliza entre parênteses, normalmente está relacionada àqueles que defendem a direita política, o neoliberalismo e, também, posições comuns da direita, como redução da maioridade penal, defesa de privatizações e do estado mínimo. O sujeito-aluno parece conseguir relacionar a ditadura militar a uma posição política de direita, o golpe de 1964 foi de direita (DREIFUSS, 1987).

José, por sua vez, também está mais próximo de uma FDE, assumindo posição contrária à ditadura militar, fazendo referência a mortes, torturas, perseguições; vejamos suas respostas:

Pergunta 7: resposta: “O que sei é que os militares tomaram o poder através de um golpe e que houve perseguição, tortura e até mortes de várias pessoas.”

Pergunta 8: resposta: “Não tenho uma base para ter uma opinião formada, preciso de mais informações para ter uma opinião formada.”

A esta última, ele responde que lhe falta ainda “mais informações” para ter uma opinião sobre os ocorridos em 15 de março de 2015, o que sinaliza que o sujeito-aluno talvez perceba este como um tema, digamos, polêmico, e que necessita de uma apreciação mais cuidadosa. É interessante, porém, analisar que à questão número 7, ele tenha exposto que na ditadura houve torturas e mortes, o que, de repente, já figuraria como suficiente para opor-se a quem pede o retorno dos militares ao poder. No entanto, ele diz precisar de mais embasamento para ter uma “opinião formada”.

Já o aluno Paulo já mostra em ambas as perguntas estar afetado por uma FDE, como podemos ver:

Pergunta 7: resposta: “Foi um golpe militar que assumiu o poder em 1964 e retirou todos os direitos políticos e de expressão”.

Pergunta 8: resposta: “Não concordo, porque durante os governos militares o povo não tinha direito a nada, não existia liberdade de expressão.”

O sujeito-aluno lida mais precisamente com os acontecimentos da repressão aos direitos políticos e, provavelmente, se refira também à questão da censura. Demonstra, assim, já ter um arquivo com ditos sobre o que foi o regime imposto em 1964, toda essa formação imaginária de ter de ficar calado e cercear os discursos contrários ao que ficou estabelecido. Como foi referenciado a pouco, Paulo é um dos sujeitos-alunos que viveu parte de sua vida ainda no período da ditadura, mais especificamente, viveu a sua infância nos tempos mais duros do regime. Mais tarde, nas gravações em vídeo, ele relata, por exemplo, ditos de seu pai sobre o antes e o depois do golpe militar.

As respostas sobre as questões referentes à ditadura militar podem ser organizadas da seguinte forma, tendo em vista os silenciamentos, as vacilações entre formações discursivas, e a proximidade a uma FDE; não há casos de sujeitos-alunos identificados com uma formação ideológica de direita, precisamente da direita que defendeu o golpe.

QUADRO 2

Identificação dos sujeitos-alunos com as formações discursivas presentes no período da ditadura militar

<i>Identificação com posições da FDE</i>	<i>Vacilação entre Formações Discursivas Opostas (FDE e FDD)</i>	<i>Silenciamento</i>
Tereza	Luís	Lucas
Marta	-	Fátima
Maria	-	Vera
Jorge	-	Rosane
Paulo	-	-
José	-	-

Fonte: Gerado pelo autor

Temos, portanto, sujeitos-alunos em sua maioria próximos de posições presentes na FDE (sendo esses sujeitos assumidamente da esquerda política ou não, mas, como dissemos, próximos de posições comuns na FDE dos anos de ditadura), uns mais identificados com posições de crítica ao Estado opressor, outros, como verificamos mais tarde, assumindo posições de crítica aos aspectos de classe social. Figuram, então, arquivos e memórias pessoais, como no caso de Maria, que conta que seu pai sofreu durante a ditadura militar. Esse sujeito-aluno, em particular, possui a sua história de militância

política no Partido dos Trabalhadores (PT), e em alguns momentos, nas próximas aulas, vai materializar algumas posições contrárias à direita política, a qual ela identifica como sendo a orientação política daqueles que arquitetaram o golpe de 1964. O sujeito-aluno Paulo vai materializar também algumas memórias pessoais que seu pai lhe contou sobre a ditadura militar, deixando, no entanto, uma questão sobre se o discurso de seu pai seria identificado com uma FDD ou contraidentificado, contudo a posição de Paulo é de quem se opõe às práticas repressoras do regime militar.

A questão que alguns levantaram sobre a liberdade de expressão e a perda de direitos é importante, pois, na última aula, será útil para compreenderem os discursos em dissensão com a ditadura. Também ajudará na compreensão da censura, e, junto desta, no entendimento de que as palavras mudam de sentido quando migram de uma formação discursiva a outra.

Veremos, então, a seguir, como os sujeitos-alunos leem certos discursos veiculados na imprensa na época da ditadura militar, analisando a passagem em alguns momentos de uma leitura parafrástica para uma leitura polissêmica, e também os arquivos que alguns sujeitos-alunos têm sobre a ditadura.

2.1 ANÁLISE DA AULA 1

Na primeira aula, foi possível perceber até que ponto os sujeitos-alunos permanecem em uma leitura parafrástica até começarem a se fazer perguntas a respeito do que essas leituras estão envolvendo, partindo então a tomar posições que, aos poucos, os fazem transitar de uma leitura parafrástica para uma leitura polissêmica. Na medida em que vão compreendendo e discutindo com o sujeito-professor sobre o período em que os discursos analisados veicularam, alguns começam a mobilizar seu arquivo sobre o tema e algumas posições de confronto ideológico.

No início, o sujeito-professor fala aos presentes sobre os objetivos da aula, que faz parte de uma pesquisa de mestrado, e que envolve o modo como eles leem os textos. Na verdade, já se havia relatado a eles pormenorizadamente a ideia do trabalho que, então, estaria sendo desenvolvido. Será feita aqui uma reprodução a partir do áudio/vídeo que foi

coletado na primeira aula. O nosso recorte é determinado pelos objetivos de nossa análise, já expostos no primeiro parágrafo desta seção. Mantemos os mesmos pseudônimos para os mesmos sujeitos-alunos.

Primeiramente, no data-show foi colocada uma imagem extraída da revista O Cruzeiro, em que aparece a foto de Luís Carlos Prestes e o dizer: “PRESTES, o revolucionário transviado foi organizador direto da intentona” (Figura 2, já exposta anteriormente, em cima da qual teorizamos, na seção a respeito do discurso sobre o outro). E, como expusemos antes, esse discurso faz parte da construção do imaginário sobre o outro, inimigo da ditadura, identificado com uma formação discursiva anticapitalista e, conseqüentemente, contrária ao regime militar. Interessa à revista trabalhar a imagem de Prestes enquanto um bandido, um “transviado” da ordem dita “correta”. Vejamos a primeira e a segunda sequências discursivas (SD. 1 e SD. 2) extraídos das gravações:

(SD. 1) Professor: Hoje a gente vai procurar enxergar o seguinte: buscar ver mais o que o texto está dizendo para nós; se alguém enxergar uma coisa além também pode falar à vontade, gostaria que vocês participassem à vontade, quer perguntar alguma coisa, quer dar uma opinião, está bem. Olha só essa imagem aqui [...] ela saiu numa revista, que já nem existe mais, uma revista chamada O Cruzeiro. E era uma revista bem famosa na época, era como se fosse a revista Veja dos anos 70. E aqui saiu uma reportagem sobre aquele movimento que teve contra o governo Vargas, lá na década de 30, que ficou conhecido como a intentona. E aqui [no slide] aparece um dos líderes, chamado Luís Carlos Prestes. Alguém já ouviu falar em Luís Carlos Prestes?

Paulo : Ele era um tenente militar, não é?

Professor: Isso...

José: A Coluna Prestes.

Professor: Isso, a Coluna Prestes.

Paulo: Eu acho que foi essa que começou em Uruguaiana e foi indo, que foi o que eu li numa reportagem alguns anos atrás.

Professor: Ah é? Interessante. Interessante ver que tu já tens um conhecimento, leituras.

Paulo: Aham.

Professor: O que essa revista está dizendo sobre Prestes?

Marta: “Prestes, o revolucionário transviado foi o organizador direto da intentona.”

Professor: Isso. Prestes... transviado. O que será que é transviado?

Marta: Transviado é... [fica pensando].

Paulo: transviado é o que uns anos atrás chamavam esses hippies, essa gente assim...

Professor: Isso, chamavam os hippies. Tem um livro que se chama Juventude Transviada...

Marta: Os hippies, e esses que andam nas ruas.

Maria: Seria um Raulzito?

E na sequência:

(SD. 2) Professor: É, como o Raulzito. E aqui, será que ele está elogiando o Prestes... ou está tentando “bater” no Prestes?

Marta: “Bater” no Prestes.

Professor: “Bater” no Prestes?

Marta: É, naquela época um “transviado” era um mau exemplo.

Professor: Um mau exemplo.

Rosane: Um mau exemplo para a sociedade.

Professor: No dicionário, transviado seria “desviar-se do bom caminho, desviar-se do dever, desencaminhar-se”. Eu acho que “confirmou” um pouco o que vocês falaram. Qual é a ideia que a revista passa sobre a figura dessa pessoa, que ele é o quê?

José: Não era o mais certinho...

Maria: Que ele era desviado, digamos, da direita, o certo [faz um movimento com o punho fechado, no sentido de que era algo como que arraigado], para fazer a revolução.

Na (SD. 1), a introdução ao assunto da aula procurou incentivar os sujeitos-alunos a perceberem os sentidos que o discurso da revista *O Cruzeiro* tenta movimentar, de certa forma, o sujeito-professor deixou condições propícias a que os sujeitos alunos, primeiramente, fizessem uma leitura parafrástica, que se foi modificado aos poucos até que alguns alunos foram percebendo que aquele discurso materializava uma posição tomada pela revista.

Paulo mostrou já ter um breve arquivo sobre Luís Carlos Prestes, respondendo que ele seria um tenente militar; José também recordou seu nome, citando a *Coluna Prestes*. Logo mais, Paulo falou sobre a *Coluna Prestes* ter começado em Uruguaiana, informação que ele teria lido um tempo atrás. De fato, houve ações no Rio Grande do Sul, e Prestes teve passagem no estado, também no momento em que desistiu do exército, e buscou articular a sublevação em cidades da região da fronteira²⁸, dando início à marcha da *Coluna Prestes*:

[...] os tenentes gaúchos que, a 29 de outubro de 1924, sob o comando do capitão Luís Carlos Prestes, haviam sublevado várias unidades naquele estado. Vencendo as forças legais, paulistas e gaúchos deram início à legendária marcha que ficou conhecida como a *Coluna Prestes* [grifos da autora] (VIANNA: 1995, 10).

À pergunta sobre o que a revista *O Cruzeiro* estaria dizendo sobre Prestes, Marta repete palavra por palavra o enunciado que diz na revista: “Prestes, o revolucionário transviado foi o organizador da intentona”, o que mostra sinais de uma educação, digamos, “tradicional”, que visava reproduzir o que estava escrito, encarando essa prática como “interpretação textual”. Logo

²⁸MORAES, Dênis de; VIANA, Francisco. *De Santo Ângelo ao Comitern* In: Lutas e autocríticas. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1982.

depois, quando é perguntado o que seria “transviado”, ela dá sinais de estar pensando no que dizer, buscando novas palavras, até que elas surgem à medida que os colegas vão falando. É interessante, contudo, ver como Marta vai distanciando-se desse modo de leitura, e lendo paulatinamente o discurso de O Cruzeiro como um discurso que se posiciona em relação a Luís Carlos Prestes, quando ela responde que a revista tinha o objetivo de “bater” no Prestes e tenta contextualizar “transviado” na época da revista (anos de 1970), dizendo: “É, naquela época, um “transviado” era um mau exemplo”, dando sinais de estar refletindo sobre o contexto em que é utilizada determinada palavra. Um fato positivo para tanto, é o dos demais sujeitos-alunos estarem dialogando e dando seus exemplos, utilizando de seus arquivos, como podemos ver na resposta de Paulo (em SD. 1), que relaciona “transviado” ao modo como as pessoas se referiam aos hippies em outro tempo, demonstrando estar utilizando seu arquivo, com o intuito de buscar os sentidos que são movimentados pelo discurso da revista.

Já Maria, pergunta ao sujeito-professor, buscando um possível assentimento ou esclarecimento de dúvida: “Seria um Raulzito?” (SD. 1). Sua pergunta já remonta, de certa forma, a uma visão mais “positiva” (se comparada com o objetivo de O Cruzeiro), de que o “transviado” é um contestador de uma ordem de coisas que não é, necessariamente, justa para com todos, ou que seria, em outras palavras, opressora. Raul Seixas (o Raulzito) é um símbolo da cultura musical brasileira, relacionado, por alguns, como Jairo Jair Martins (2008), a um “anarquista”, por ser o criador de uma obra musical, por vezes, contestadora do poder vigente.

Maria, dessa forma, efetua uma leitura parafrástica, pois atribui significados diversos à materialidade que encontra na revista, e vai, assim, percebendo a filiação ideológica da revista O Cruzeiro, o que pode ser notado no seguinte trecho, com relação a Luís Carlos Prestes: “Que ele era desviado, digamos, da direita, o certo, para fazer a revolução”. Reconhece a filiação da revista a uma FDD. O modo como se movimentou para fazer o gesto que acompanhou a palavra “certo”, foi de um punho cerrado, no sentido de ser algo arraigado. Seu gesto com a mão deixa perceber a oposição que Maria mantém em relação à direita política.

A relação que o sujeito-professor faz de algumas respostas dos sujeitos-alunos com o discurso do dicionário, ele não o faz motivado pela ilusão de que o dicionário teria compilado o sentido “literal” dessas palavras ou de quaisquer palavras, mas, sim o faz, encarando o dicionário como sendo também um discurso, que dá a ilusão de transparência, própria da ideologia²⁹. O dicionário de Aurélio Buarque de Holanda Ferreira (2001) traz o seguinte texto sobre transviar: “Desviar(-se) do dever; corromper(-se); desencaminhar-se.”(2001: 722). O que seria uma forma de centralização de um único sentido, “literal”, para as palavras, e que não deixam de ser determinados ideologicamente, fixados dentro de certas condições de produção. Sendo assim, Maria percebe que o “transviado” era desviado de uma determinada ordem de coisas, o que muito se relaciona ao fato de ter trazido à tona a figura de Raul Seixas como sendo também um desviado de certo sistema. Assim, nesse momento, o próprio dicionário não dá conta da polissemia surgida na leitura do sujeito-aluno que, certamente, não se filia a toda a rede de significados que é movimentada pelo verbete descrito no dicionário, como os sentidos trazidos por “corromper-se” e por “dever” que, dentro de uma FDD, compõem o imaginário trabalhado com relação às pessoas que se rebelaram contra o regime militar.

Logo depois, foi mostrada uma capa da revista O Cruzeiro em que aparece o ex-governador de Minas Gerais Magalhães Pinto, e a inscrição: “Edição Histórica da Revolução”³⁰, como consta abaixo:

²⁹ Há uma cena do filme *Malcom X*, dirigido por Spike Lee, em que o ativista Malcom explica o discurso dos racistas através do discurso presente no dicionário a respeito das palavras “negro” e “branco”.

³⁰ REVISTA O CRUZEIRO EXTRA. Rio de Janeiro: 1964. Mensal.



Fonte: O Cruzeiro Extra, 1964

Figura 6 – Discurso de direita de O Cruzeiro sobre a ditadura

Em relação à interpretação dessa capa temos a seguinte sequência discursiva:

(SD. 3) Professor: [...] Conseguem ver que tem uma pessoa aqui? Ou duas pessoas? [a resolução do slide não estava muito boa].

Marta: Sim, uma mulher e um homem.

Professor: Como é que está o rosto dele?

Maria: [mais outros] sorrindo.

Professor: Quem é esse senhor – esse senhor, o nome dele é Magalhães Pinto e essa é nora dele. O que diz aí embaixo?

Marta: “Edição histórica da revolução”.

Professor: O que essa imagem, esse texto diz para vocês?

Marta: Que teve uma revolução?

Professor: Que teve uma revolução? Também. E essa ideia passada pela capa seria negativa ou positiva?

Paulo [e mais outros colegas]: Positiva.

Professor: E a ideia que a revista dá para essa revolução?

Paulo: Histórica... que seria bom para a população.

Marta: “Histórica” quer dizer que... que nem do Impeachment do Collor aquela vez, que foi histórica, que conseguiram tirar ele da presidência.

Professor: Uma coisa positiva “histórica”?

Paulo: Sim, positiva. Que a revolução foi positiva, né.

Professor: sim.
Paulo: Foi um avanço.
José: Que entrou para a história.

Note-se que os sujeitos-alunos não sabiam ainda ao certo de que “revolução” se tratava, nem quem seria Magalhães Pinto, e assim, sem ampliar as condições de leitura para uma abordagem que releve a questão histórica dos discursos, eles reproduzem, através da paráfrase discursiva, o dito que leram na capa da revista. Aos poucos, na aula, eles vão percebendo, através de indagações ao sujeito-professor, que a palavra “revolução” não se refere necessariamente ao mesmo acontecimento que o referido no discurso sobre Luís Carlos Prestes. Quando questionados e chamados a escolher entre se a revista estava conferindo uma imagem positiva ou negativa, eles dizem que era positiva. Por exemplo, Paulo diz: “‘Histórica’... que seria bom para a população”, fala também que “foi um avanço”. E Marta lembra do Impeachment de Fernando Collor de Mello, como uma lembrança positiva, em que o povo teria conseguido retirar alguém da presidência, e o acontecimento teria entrado para a história. Porém, na medida em que vão percebendo de que “revolução” se trata, tanto no caso de Luís Carlos Prestes quanto do Golpe de 1964, vão filiando-se a determinadas formações discursivas, fazendo uma leitura polissêmica dos discursos.

Essa sequência (SD. 3) nos mostra o quanto uma leitura predominantemente parafrástica, se aliada a um discurso pedagógico autoritário (ORLANDI, 1996), pode fazer com que condições de leituras propícias a uma leitura polissêmica fiquem interdidas, impossibilitando aos sujeitos-alunos uma maior reflexão sobre os acontecimentos e os discursos veiculados em sociedade.

Enquanto os sujeitos-alunos tomavam nota de suas impressões sobre os discursos lidos, surgiam as perguntas e, assim, com seu arquivo sendo alimentado, atingiam aos poucos uma leitura polissêmica. Vejamos a sequência discursiva 4:

(SD. 4) Marta: O que é a intentona?
Professor: A intentona [comunista] foi uma revolta, que buscou o poder, lá na década de 30, e queria fazer reformas, não ia romper com o sistema, mas ia fazer reformas, lutava contra a opressão do governo.
Marta: Mas ele, então, queria ajudar o povo brasileiro, o Prestes?

Professor: É, segundo um outro ponto de vista, sim. Mas segundo o ponto de vista da revista, ela dizia que ele queria anarquizar.

José: Aí é que tá, a mídia vende a ideia que ela quer.

Professor: Isso, é nesse ponto que a gente vai buscar chegar, que a mídia vai tomar partido de alguém, principalmente quando ela aparenta não estar tomando partido de ninguém.

Paulo: Defende sempre, de preferência, o partido do lado da situação, né.

José: Gosta de tirar vantagem.

Maria: O Prestes seria um grande revolucionário?

Professor: Para uma outra ideologia, sim, para a revista O Cruzeiro, não. Ali para os movimentos que surgiram na ditadura, MR8, ALN, os partidos de esquerda, ele seria um grande revolucionário, no caso. Justamente por isso que para a revista O Cruzeiro...

Maria: Para ela, ele seria um grande "bagunçador".

A pergunta de Marta vem a ser um ponto de partida que a vai conduzindo para outra leitura, que não a parafrástica, distinta da centralização dos sentidos sobre Prestes feita pela revista. E, dessa forma, abre espaço para os comentários dos demais sujeitos-alunos, que vão percebendo a tomada de posição por parte da mídia, fazendo, conseqüentemente, uma crítica a ela.

A resposta do sujeito-professor está também afetada ideologicamente, e, assim, vai criando outras condições de produção da leitura. Marta diz que, então, Prestes queria ajudar o povo brasileiro, mostrando não estar mais restrita a uma leitura parafrástica, que apenas reproduz o discurso da revista O Cruzeiro, indo em direção a uma leitura polissêmica, que vê Prestes não mais como um "corrompido", mas como alguém que queria ajudar os brasileiros.

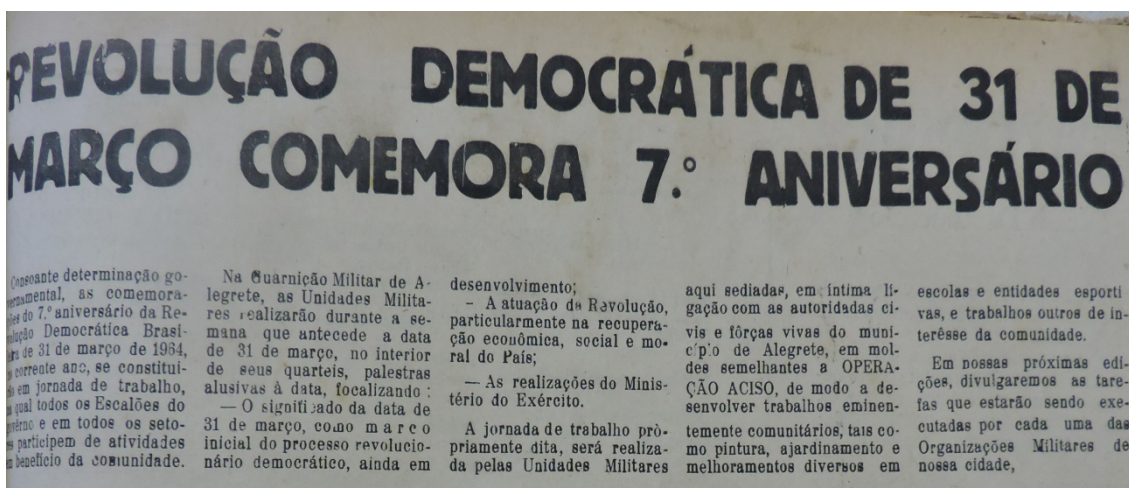
Assim, Maria, que está identificada com uma FDE e já havia dito anteriormente, a respeito de Luís Carlos Prestes, que ele era deslocado da direita, para fazer a revolução, pergunta se Prestes seria um grande revolucionário, já trabalhando os sentidos em oposição aos trabalhados pela revista. Então, começa a ficar mais clara a questão de que para determinada ideologia, ele era sim um grande revolucionário, mas para outra, não.

Quando ficam um pouco mais presentes as questões ideológicas que determinam os discursos, os sujeitos-alunos, pensando a posição da revista O Cruzeiro, iniciam críticas à mídia, colocando, no caso de José, que a mídia vende a ideia que ela quer, e que gosta de tirar vantagem; e com Paulo, que afirma que a mídia sempre defende, de preferência, o lado da situação.

Assim, os sujeitos-alunos que tomaram a palavra, foram migrando de uma leitura parafrástica para uma leitura polissêmica à medida que foram percebendo a questão das diferentes tomadas de posição que se estabelecem

em relação a um acontecimento. O sujeito-professor foi compartilhando, portanto, com eles, a questão de a mídia estar determinada ideologicamente, e ter uma posição.

Na sequência da aula, foi apresentada aos sujeitos-alunos, em forma de slide e também de forma impressa, uma notícia veiculada no jornal *Gazeta de Alegrete*, com alguns recortes. A notícia trata das comemorações do 7º ano do golpe, no caso do discurso do jornal, da “revolução democrática”³¹. Vejamos:



Fonte: *Gazeta de Alegrete*, 1971, ano 89, nº 71

FIGURA 7 – Discurso de direita da *Gazeta de Alegrete* sobre a ditadura

A notícia nos mostra a filiação do discurso do jornal *Gazeta de Alegrete* à FDD, trabalhando o sentido de que houve uma “revolução” e que esta foi “democrática”, o que é uma forma de responder a qualquer discurso contrário. A palavra “democracia” surge, então, como algo transparente, de sentido fixo, e se aplica, na formação ideológica em que se insere o referido jornal, ao governo militar. Vejamos mais uma SD (SD. 5):

(SD. 5) Professor: Bem, olha só, na última página vocês tem aí uma manchete do jornal *Gazeta de Alegrete*. O que diz aqui? [na folha].

José: “Revolução Democrática de 31 de março comemora o 7º aniversário.”

Professor: “...7º aniversário”. Olha só, vamos tentar fazer a mesma coisa que a gente tem feito, sem olhar tão profundamente para a parte da história agora, essa manchete parece dar uma ideia de que tipo para essa “revolução”?

José: Que a “revolução” foi legal.

Paulo: Foi bem sucedida.

³¹ GAZETA DE ALEGRETE. 27 de março de 1971, ano 89. Nº 71.

Professor: E ela deu algum adjetivo para essa “revolução”? Não disse como ela era?
 José: Que foi democrática.
 Professor: Democrática?
 José: É.
 Professor: E essa palavra “democrática” – o que lembra em vocês?
 Marta: Democracia.
 Professor: Democracia... Que mais que a “democracia” lembra?
 Marta: Liberdade.
 Professor: Liberdade.
 Paulo: Liberdade de expressão.
 José: Direitos.
 Maria: Direitos e deveres.
 Professor: Muito bem... olha só: “comemora-se 7º aniversário”. Por que será que o jornal está colocando isso aqui: “comemora-se 7º aniversário”? Que ideia ele quer dar a respeito desse acontecimento?
 José: Que foi um acontecimento bom.
 Marta: Que há 7 anos eles estão na democracia, olha só: “Revolução democrática comemora 7º aniversário”.
 Professor: Vou ler alguns fragmentos para vocês: “As comemorações do 7º aniversário da Revolução Democrática Brasileira de 31 de março de 1964 se constituirão em jornada de trabalho, na qual todos os Escalões do governo, e em todos os setores, participem de atividades em benefício da comunidade.” Olha só: o que esse parágrafo está dizendo para vocês?
 José: Que os comandantes do regime trabalhavam.
 Paulo: Que o governo como um todo ia trabalhar.
 Marta: Que iam ajudar a comunidade, né, eles fazem [lê] “atividades em benefício da comunidade”.

Instados, portanto, a ler o que a superfície textual quer dizer dentro da FDD, os sujeitos-alunos vão buscando outras palavras que, de certa forma, permanecem na condição de paráfrases discursivas do que está sendo dito na notícia. Por exemplo, José diz que o jornal dá a ideia de que a “revolução” foi legal, e Paulo, que foi bem sucedida. Quando indagados da palavra “democrática”, utilizada para determinar a palavra “revolução”, as respostas não pareceram problematizá-la, conformando-se em relacioná-la à “democracia”, “liberdade”, “direitos e deveres”, que não está muito distante do que se falava durante o período militar, dentro de uma FDD. Após a leitura de uma sequência, José traz a leitura de que, de acordo com o que foi dito na notícia, o acontecimento a que se refere foi bom, e Marta diz que há 7 anos o Brasil estava em uma democracia, de acordo com a notícia. Respostas que vão se mantendo dentro de uma leitura parafrástica, embora os sujeitos-alunos que discutem a notícia estejam em uma posição contrária à ditadura militar.

A ideia do sujeito-professor, com esse discurso do jornal *Gazeta de Alegrete*, não é desprezar uma leitura parafrástica dos sujeitos-alunos, pelo contrário, quer vê-la materializada e, então, posta sob a tensão da emergência

de uma leitura polissêmica. É importante para educação que os sujeitos-alunos saibam reconhecer os sentidos que são centralizados em certos discursos, além de atribuir a estes discursos novas leituras.

Então, uma leitura polissêmica começa a dar sinais à medida que eles vão apontando algumas coisas na notícia, como vamos ver na sequência discursiva (SD. 6):

(SD. 6) José: Mas eles estão exaltando o que seria o dever deles.
 Professor: É, o que seria o dever, não é?
 Marta: Sim.
 Professor: Tem mais uma ideia de positividade desse governo ou é uma crítica?
 José: É mais positivo, de que eles vão trabalhar em favor da população.
 Professor: É, uma ideia positiva, trabalhar em favor da população. Vamos seguir então [na leitura da sequência]: “Na Guarnição Militar de Alegrete, as Unidades Militares realizarão durante a semana que antecede a data de 31 de março, no interior de seus quartéis, palestras alusivas à data, enfocando: O significado da data de 31 de março, como marco inicial do processo revolucionário democrático, ainda em desenvolvimento [...]” Qual é a ideia que ele dá dessa “revolução”, que ele chama de “revolução”?
 Paulo: Que não tem nada de “revolução”, porque isso era no interior dos quartéis. A população nem ia participar.
 Professor: Ah, tem isso também, uma falsa democracia?
 Paulo: Uma falsa democracia, né, uma democracia que só os chefes participam. Só os líderes participam.
 Professor: E aqui, “Revolução Democrática Brasileira”, que ideia dá esse termo “brasileira”? Por que “brasileira”? Será que é só porque aconteceu no Brasil? Ou eles querem dar mais alguma ideia com essa “Revolução Democrática Brasileira”?
 José: Revolução em todo o Brasil, não em um só lugar.
 Professor: Revolução no Brasil? E, além disso, tem mais alguma coisa para dizer “Revolução Brasileira”?
 Paulo: Os militares pregam que é o Brasil acima de tudo, e abaixo de nada.
 Professor: Ah, sim! E quem seria o Brasil aqui?
 Paulo: Os militares, no caso, aí. A população era... [sinal com a mão significando algo como “pouca coisa”, a população seria sem importância].
 Professor: [leitura de mais uma sequência] “A atuação da Revolução, particularmente na recuperação econômica, social e moral do País.” O que essa frase está dizendo para vocês? O que a “revolução” fez?
 Paulo: Tirou os governos civis, que eram imorais, no caso aqui que está dizendo...
 Professor: Sim...
 Paulo: ... E a moralidade seriam os generais militares [sinal de indignação com a cabeça].
 Marta: Recuperar a economia do Brasil...
 Paulo: Recuperar a economia... em partes, né.
 Marta: ... Social, também, da sociedade.

Nessa sequência (SD. 6), já se verifica um movimento em direção a uma leitura polissêmica, não totalmente voltada a reproduzir o discurso do jornal,

começando por José que diz que está sendo exaltado o que seria o dever deles (governantes, militares), reconhecendo esse discurso que busca sedimentar essa imagem dos militares que estão se doando ao Brasil, reconhecendo, logo em seguida, a ideia de positividade que a notícia confere ao governo.

Depois da leitura de uma sequência extraída da notícia, Paulo comenta que não tem nada de democracia na atitude do governo, que estaria excluindo a população da participação nas atividades beneficentes, dizendo, logo após, que é uma “democracia” em que só os chefes participam.

Quando da indagação sobre o determinante “brasileira” para a “revolução”, José responde que teria sido uma “revolução” em todo o Brasil e não em um único lugar. E Paulo traz a questão do ufanismo militar de considerar o “Brasil acima de tudo e abaixo de nada”, e relacionar, depois de interpelado novamente, o Brasil aos militares, com a ideia de que o povo era de pouca importância, criticando, dessa forma, o discurso de autoexaltação dos militares.

Interessante de se notar, também, quando Paulo diz o seguinte: “Tirou os governos civis, que eram imorais, no caso aqui que está dizendo”, pois mostra, com essa frase final, uma preocupação de não parafrasear o discurso do jornal, estabelecendo para com ele certa cautela. Logo, em seguida, em tom de indignação, o sujeito-aluno diz que, para a notícia, “a moralidade seriam os generais militares”, dessa forma, Paulo vai de encontro novamente a uma leitura polissêmica.

Marta, contudo, parece, com seu gesto de leitura, buscar os sentidos positivos trabalhados pela notícia, estando, assim, em uma leitura parafrástica, trazendo a questão da “recuperação da economia” relatada no recorte da notícia.

Vejamos, agora, a sequência (SD. 7):

(SD. 7) Professor: Isso vai ter a ver com o caminhão da Mercedes aqui, que a gente vai ver depois. Ele vai participar dessa questão da economia e tudo o mais. Alguém lê esse finalzinho para nós.

Marta: “A jornada de trabalho propriamente dita, será realizada pelas Unidades Militares aqui sediadas (...) em moldes semelhantes à Operação Aciso, de modo a desenvolver trabalhos eminentemente comunitários, tais como pintura, ajardinamento, e melhoramentos diversos em escolas e entidades esportivas, e trabalhos outros de interesse da comunidade.”

Professor: Isso... olha só: o que o exército vai fazer, segundo o último parágrafo?

Paulo: Vai fazer melhorias, né.

Professor: Melhorias.

José: Ação social.

Professor: Então, olha só, que ideia a *Gazeta de Alegrete*, em 1971, deu a respeito do governo militar?

José: Que seria bom para a população.

Professor: Que seria bom para a população?

José: Isso.

[...]

Marta: Mas isso aqui aconteceu mesmo? Essas pinturas?

Professor: Provavelmente sim.

Maria: E acontece até hoje.

José: Uma maquiagem. Uma maquiagem bem feita.

Paulo: Chamava a atenção positiva pro lado do governo, dos militares, né.

Professor: Que interessante: maquiagem para chamar a atenção para uma imagem.

Paulo: Até hoje, até hoje o governo usa qualquer coisa, a mesma coisa, é Copa do Mundo, qualquer coisa eles usam para colocar alguma coisa por trás, porque aí a população dá atenção àquilo ali, pra Copa do Mundo, pra um evento esportivo, e aí o governo aproveita que a atenção está voltada pra aquilo ali, pra fazer outra coisa que vai ser ruim pra população.

Logo após Marta fazer a leitura, os sujeitos-alunos vão parafraseando espontaneamente a leitura centralizada pelo jornal *Gazeta de Alegrete*, de que serão feitas melhorias e ações sociais. Compreendem que a *Gazeta* buscou conferir uma imagem positiva ao governo militar. Marta indagou ao sujeito-professor se tudo aquilo – pinturas etc. – realmente aconteceu, ao que o sujeito-professor respondeu que provavelmente sim. Talvez, uma preocupação de Marta em ressaltar os sentidos positivos do recorte sobre a ditadura.

Pode-se perceber a leitura polissêmica do discurso da *Gazeta de Alegrete*, quando José coloca que se trata de uma “maquiagem bem feita”, ou seja, está se colocando apenas uma imagem positiva de um governo que não é de todo bom, o que Paulo completa que se estava buscando chamar uma atenção positiva para o lado do governo e dos militares. O sujeito-professor, afetado também por uma FDE, concorda com o que os sujeitos-alunos colocaram, formulando um enunciado a partir do que foi colocado: “Que interessante: maquiagem para chamar a atenção para uma imagem.” Seria, da parte dos sujeitos-alunos, uma compreensão do espaço físico também como um discurso, no momento em que se atribui sentido a ele, como, por exemplo, a uma cidade pintada se relaciona um governo cuidadoso com a coisa pública.

E, no âmbito da notícia, se atribui ao jornal o papel também de propagandear o governo.

Na fala final de Paulo, ocorre o reconhecimento dessa questão discursiva que envolve a propaganda do governo feita através dos meios de comunicação. Para o sujeito-aluno, até hoje o governo utiliza acontecimentos, como a Copa do Mundo, para construir uma imagem positiva de si. E “coloca alguma coisa por trás”, como ele diz, aproveitando que as atenções estão voltadas para determinado evento, políticas que seriam negativas para a população ficam fora das atenções. É interessante de se observar a relação que o sujeito-aluno faz com os dias atuais, afinal ainda seguimos, como na ditadura, vivendo sob o sistema capitalista, e conforme análise de Chauí (2006), a mídia tem um papel fundamental na legitimação do poder de classe.

Esse papel unilateral da propaganda e sua identificação, no caso dos grandes meios de comunicação, com a manutenção do poder é deveras importante de ser identificado pelo sujeito-aluno, pois o faz posicionar-se em direção contrária à formação ideológica do mundo capitalista, que diz que os povos vivem em um regime de liberdade. Como diz Pêcheux (2012a), ao tratar da propaganda, que no sistema capitalista, os sujeitos, ainda que oprimidos e sem liberdade, veem-se como livres e dotados de escolhas.

Vejamos a sequência discursiva (SD. 8):

(SD. 8) Professor: A grande mídia sempre denegriu [a oposição mais à esquerda à ditadura], mas tinha outra mídia que procurava dar um outro significado. É uma luta de significados: um defende e o outro “bate”³².

José: Por isso que existe oposição de ideias, que a pessoa, no caso, compra a ideia que mais lhe convém.

Paulo: Por isso que a imprensa, a imprensa não é imparcial, tem sempre um lado.

Marta: É.

Professor: Tipo as perguntas daquele dia, né, da folha.

Vemos nessa sequência discursiva (SD. 8), uma fala do sujeito-professor distinguindo a mídia entre aquela que se contrapôs aos militantes de oposição ao regime militar, e aquela que procurava outros sentidos, que não fossem os mesmos voltados ao poder. E José fala que é por isso que há

³² “Bater”: enunciado comumente utilizado pelos alunos de minha escola, no sentido de “atacar”, não fisicamente, mas verbalmente, de modo a denegrir alguém. Utilizei-o tendo em vista me comunicar melhor com os sujeitos-alunos.

oposição de ideias, pois as pessoas compram a ideia que mais lhe convêm. O que pode ser visto como um começo para compreender a ideologia, encarando os sujeitos e mesmo a mídia como afetada ideologicamente. Paulo vai no mesmo caminho, dizendo que a imprensa não é imparcial, que tem sempre um lado. Já vai construindo, dessa forma, uma imagem da imprensa enquanto dotada de ideologia e posição.

A partir de então, a aula já vai tomando curso no âmbito da história, discutindo-se mais detidamente o acontecimento da ditadura militar, o imaginário acerca de seus oponentes, sobre Jango, também as memórias dos sujeitos-alunos sobre os presidentes da ditadura. Para melhor organização, vamos colocar essa parte em uma subseção.

2.1.1 INCURSÃO NA HISTÓRIA: OS SUJEITOS-ALUNOS E A DITADURA

O andamento da aula possibilitou que se adentrasse mais no campo da história do que foi a ditadura militar, sendo pautada sempre através do diálogo com os sujeitos-alunos e algumas explicações do sujeito-professor. Vejamos a sequência discursiva (SD. 9):

(SD. 9) Professor: Bem, olha só, vocês perceberam, então, aqui, que tinha algumas notícias e imagens, tá, vocês perceberam que todas têm a ver mais ou menos com a mesma postura, a mesma posição em relação à realidade, são dos anos 70, todas elas. Se elas são dos anos 70, qual era o momento histórico que nós estávamos vivendo?

Paulo: O golpe militar.

Professor: O golpe militar, né. E começou quando?

Paulo: Em 64.

Professor: Em 64. Quem é que era o presidente antes dos militares.

Paulo: O... [pensando].

Professor: Era o João Goulart. Conhecido como Jango, né? Bem, quem é que sabe dizer para nós por que os militares tiraram o Jango do poder? Quem é que sabe nos dizer? Ou tem alguma ideia, assim, alguma lembrança a respeito.

Paulo: Por que ele era comunista?

Professor: O Jango, olha só, na ditadura, os militares falavam que ele era comunista, ele era o que nós conhecemos como “reformista”, ou seja, ele não queria mudar o sistema capitalista, ele apenas queria fazer algumas reformas ainda dentro do sistema, né, então chamam de “reformista”. Ele e o cunhado dele, que é o Brizola, os dois eram gaúchos, né.

José: Brizola.

Marta: Brizola. O Brizola lutou muito, né.

Professor: Lutou muito também, né, o Brizola ficou 15 anos exilado, 15 anos fora do Brasil, porque os militares...

O sujeito-aluno na sequência (SD. 9) já demonstra ter seu arquivo sobre o golpe militar, incluindo a data em que o acontecimento se deu. A pergunta que o sujeito-aluno faz em razão do questionamento do sujeito-professor sobre por que os militares tiraram Jango do poder é interessante: parece lembrar um discurso afetado por uma FDD, pois o discurso da grande imprensa, apoiadora dos golpistas, bradava que Jango era comunista, sem que ele o fosse realmente. Jango propunha as reformas estruturais de base, que eram reformas dentro do capitalismo, e não mudar o sistema político. Esse discurso de que Jango era comunista é afetado ideologicamente pelo imaginário que se forjou a respeito do comunismo, como um mal à civilização ocidental e a seus valores, como vimos de acordo com Mariani (1998). No entanto, o sujeito-aluno está distante de identificar-se com uma FDD, só porque relacionou a figura de Jango ao comunismo. Ainda existe, contudo, a possibilidade de Paulo ter relacionado Luís Carlos Prestes, comunista, a Jango, uma vez que ambos eram oponentes da ditadura militar. Como se trata de um sujeito-aluno que tem um arquivo sobre acontecimentos políticos, não é de se estranhar que mantenha um resquício do discurso de direita da ditadura em sua fala, afinal foi todo um trabalho discursivo que a grande imprensa construiu sobre Jango e o comunismo.

Marta, por sua vez, traz em seu arquivo a imagem de que Brizola lutou muito, ao que o sujeito-professor completou, contando do exílio do político à época do regime. Ela traz memórias de seu pai, que estava no quartel à época da ditadura, como se verifica na sequência (SD. 10):

(SD. 10) Marta: O meu pai era do quartel naquela época.

Professor: Sim.

Marta: O pai chegou lá, nesse golpe militar aí, em 73, quando ele tava no quartel, também ele conta como era a ditadura militar, tudo. Porque terminou em 82, né?

Professor: 85.

Marta: 85. Eu era menina lá em Brasília, não me lembro.

Professor: Mas depois de 79 começou a ficar mais "leve".

Paulo: A partir do... Geisel, o Geisel ainda foi meio linha-dura, mas o Figueiredo já foi um governo de transição.

Professor: Sim.

Marta: Teve muita morte naquele tempo, né, em que os militares tomavam conta, muitas mortes mesmo.

Aquilo que Marta recorda se remonta às mortes, que é uma parte dolorosa da ditadura militar, e vai abrindo espaço para que o sujeito-professor fale do livro da Arquidiocese de São Paulo, *Brasil: Nunca Mais* (1985), e que Maria inclusive já havia lido, conforme ela conta:

(SD. 11) Professor: Sabe que eu tenho um livro lá em casa chamado Brasil: Nunca Mais, que, não sei se alguém conhece...
 Maria: Eu tenho!
 Professor: Tu tem o Brasil: Nunca Mais?
 Maria: De capa vermelha!
 Professor: Isso, de capa vermelha.
 Maria: Ei, bom, professor.
 Professor: Ali fala um pouco das torturas que a ditadura fez nos presos políticos.
 Maria: Muito bom!
 Professor: Tu lembra da...
 Marta: Não tinha uma mulher que foi torturada naquela época, famosa?
 Professor: Teve umas quantas.
 Maria: O livro eu fui buscar em Porto Alegre, naquelas feiras antigas que vendem livros, sabe?
 [...]
 Maria: E eu posso trazer pro senhor ler pros colegas.

Maria se mostrou empolgada quando foi citado o livro que leu e que foi à Porto Alegre buscá-lo, pois faz parte de seu arquivo sobre a ditadura militar, tanto que se propôs a trazer o livro para que sua leitura fosse socializada com os colegas. Marta se recordou de que uma mulher famosa foi torturada na ditadura e, realmente, pessoas muito conhecidas foram torturadas, como a jornalista Miriam Leitão. A aula vai, então, conduzindo-se para a questão da repressão e da tortura, e Paulo conta um pouco do que sabe:

(SD. 12) Paulo: Uma coisa, uma tortura muito forte era o pingo d'água, né, numa sala fechada, ficava uma gota pingando, assim, numa sala fechada, fica umas horas e enlouquece.
 Maria: Sabe como se chama isso?
 Paulo: Não.
 Maria: Molho preto. Vai pra sala do molho preto

Maria busca um nome para o tipo de tortura citado por Paulo, trocando conhecimentos com o colega. É dispensável dizer que o repúdio à prática da tortura é um consenso na sala de aula. Os sujeitos-alunos também relacionam a ditadura militar aos dias atuais, lembrando alguns acontecimentos recentes, como o caso das manifestações por “intervenção militar”. Marta traz essa

memória, que suscita comentários da parte dos demais sujeitos-alunos, vejamos a sequência discursiva (SD. 13):

(SD. 13) Rosane: Então, essa ditadura militar era ruim!

Marta: Claro que era! E esses tempos, queriam de volta, né, com esses negócio da Dilma, né. Isso aí muita gente não aceitou, quem viveu naquela época.

Paulo: A maioria desse pessoal que pede a volta dos milico não viveu as torturas.

Maria: Sim, eles falam pelos outros, né.

Marta: As pessoas que tem mais idade, agora, que viveram os anos 70, sabem como é que foi. Como eu disse, não é bom.

Os sujeitos-alunos estão posicionados contra a ditadura militar, dentro de posições presentes na FDE. E Paulo, logo após, traz lembranças de seu pai, que era trabalhador rural, e conta acontecimentos que parecem remontar a uma FDD, contudo na fala de Paulo, o acontecimento vai mesclando-se com uma FDE, no momento em que o sujeito-aluno critica a repressão imposta pelo regime:

(SD. 14) Paulo: Meu pai comentava que antes do golpe militar – ele sempre trabalhava, a vida toda, em lavoura – o meio de transporte na época era o trem, ele vinha pra cidade, às vezes, de trem, chegava, tava tudo em greve, não tinha como voltar, e os de lá de fora precisavam vir, os ferroviários tavam em greve. Depois que os militar deram o golpe, e assumiu o governo, ninguém mais fazia greve, Até os preço foram tudo tabelado, os milico andavam com aquelas tabelinhas nos bolicho de campanha e em tudo o que era lugar, aquele que tinha o produto fora da tabela, já tinha o bolicho fechado, era preso. Não se tinha direito a nada. Justamente isso que nós tamo fazendo aqui hoje não se podia fazer.

O relato do que dizia o pai de Paulo faz recordar uma FDD, que diz que os militares colocaram tudo em ordem, que antes deles nada funcionava direito, era uma bagunça. No entanto, a fala de Paulo se aproxima, ao chegar na parte final, de uma crítica à repressão, citando inclusive o tema da aula como algo que, durante a ditadura, não se poderia fazer. Logo mais, o sujeito-aluno vai contar o discurso de seu pai sobre a ditadura, dizendo que era bom para aqueles que trabalhavam, conforme vemos na sequência (S. 15):

(SD. 15) Professor: E tem pessoas mais velhas que, bem lúcidas, e mesmo assim não sabiam de nada. Pra eles era tudo uma coisa natural.

Maria: E mesmo aquelas pessoas, aqui, direitosas, que a época da ditadura foi muito boa.

Paulo: O meu pai diz que pra quem trabalhava era bom.

Maria: Tem uns velhos que adoram. Agora, pergunta para um pobre se ele quer que volte.

Também nesse segmento, Maria relaciona qual a orientação política daqueles que consideram a ditadura como algo positivo, seriam “direitosas”, uma maneira de se referir à direita política. Ela conhece a orientação política daqueles que estavam envolvidos no golpe militar e também relaciona as classes sociais. Logo em seguida, o sujeito-professor explanou sobre a derrubada de Jango e o que este pretendia quando fez seu famoso discurso das reformas estruturais de base, falando sobre reforma agrária e aumento de salários. Nesse ponto, os sujeitos-alunos vão discutindo a questão de classe social que envolve o golpe que os militares, junto de parte da sociedade civil e da mídia, deram em Jango. Entender isso é importante para compreender a ideologia e o poder na sociedade capitalista. Vejamos a sequência (SD. 16):

(SD.16) Professor: ... Quem que os militares defendiam, afinal? Será que eles defendiam só eles, os militares, ou defendiam alguma classe social?

Paulo: A elite, né, professor, aí se o senhor aumenta salário, quem é que atinge?

Maria: Os fazendeiros.

Marta: A elite.

Tereza: É o mesmo que tá acontecendo agora, tão tirando o dinheiro da educação, da saúde, e o salário deles subiu.

Maria: O Jango, ele queria o quê? Ele ia extinguir toda a época aquela que tinha a mão de obra barata, ele ia deixar mais cara, porque ia aumentar o salário, atingir os fazendeiros, porque daí eles iam ter que gastar mais. Iam ter, os pobres, os trabalhadores, direito ao estudo, porque muitos eram analfabetos, não entendiam de seus direitos, e o Jango ia proporcionar tudo isso aí. Então, o Jango, pra essa época, e esse povo da elite, não servia.

[...]

Paulo: Aquele... aquele, 1822, ali fala da... desse negócio de educação, que o governo da época não permitia que a classe pobre tivesse educação, só a elite tinha educação e podia estudar, e os pobres eram proibidos de estudar, pra não terem ideias contra os governos, né.

Os sujeitos-alunos que intervirem mostraram compreender o caráter de classe que teve a ditadura militar. Tereza comparou a perda de direitos – os direitos que Jango queria conceder ao povo – com a perda de direitos atuais, com a economia de gastos com educação e saúde, e o aumento de salários para os governantes. Maria traz uma questão importante, e que toma mais sentido ainda quando pensada na Educação de Jovens e Adultos, que é o estudo; diz ela que o “povo da elite” não queria que os pobres e os

trabalhadores fossem instruídos, pois assim eles entenderiam de seus direitos. É algo muito positivo essa reflexão na EJA, pois se trata, a maioria, de pessoas que não tiveram condições de seguir em seus estudos no tempo normal, e agora recuperam o que ficou para trás, muitas vezes devido ao acúmulo de trabalho, a questões familiares, à exclusão social. Em outras palavras, eles sentem na pele as mazelas de uma sociedade radicalmente dividida em classes. Paulo, por sua vez, compartilha de seu arquivo de leitura, citando o livro *1822* de Laurentino Gomes, por tratar, em uma parte, da questão da educação.

Os sujeitos-alunos foram trazendo o tema da censura, quando indagados sobre se a *Gazeta de Alegrete* teria apoiado a ditadura militar. Isso será importante, pois na última aula eles irão ler letras de canções da época que vem à tona o tema da censura. Vejamos a sequência discursiva SD. 17:

(S. 17) Professor: Então, a Gazeta apoiou ou não a ditadura?
 Marta: Apoiou.
 José: Ou apoiavam para não ser oprimidos.
 Rosane: Também. Naquelas alturas, tinha que apoiar.
 Paulo: Porque existia a censura, né, diz que em cada jornal tinha um militar ali, que tudo que era notícia que...
 Marta: A Gazeta de Alegrete. E justo em Alegrete tem cinco quartéis.
 Paulo: E cada coisa que ia ser publicada, tinha um militar ali, para passar primeiro pela mão do militar. O meu pai contava que tinha um parente dele que era capitão do exército na época, e o radialista da Rádio Alegrete tava dando a... não sei se o senhor se lembra do finado Rui Dornelles, que dava uma garoazinha e ele dizia que tava chovendo torrencialmente, e esse parente do meu pai disse: "Não, vou lá, vou calar a boca desse sem vergonha que tá mentindo aí, que não tá chovendo, se é só uma garoazinha não é chuva." Isso aí, tudo era, desde o clima, era filtrado pelos militar. Não tinha liberdade.

Vemos, então, a memória trazida pelo sujeito-aluno. Paulo relata um episódio contado por seu pai, e que envolve a censura. Ele falou também da censura que havia nos jornais, que antes de a matéria sair, tinha de passar pela mão de um censor. É interessante trazerem a questão da censura, pois mostra um caso de silenciamento local (ORLANDI, 1992), e os faz perceber a questão ideológica dos discursos que são/podem ser veiculados. Começam a entender que a notícia interessa a alguém, a um determinado poder, e que está ligada a certa ideologia.

Essa questão se aproxima da mídia enquanto instituição que pode ajudar a legitimar o poder. Vejamos, quanto a isso, a sequência (SD. 18), antes

desse ponto o sujeito-professor explanou brevemente sobre a mídia e a censura:

(SD. 18) Professor: Então, olha só, teve alguns institutos como o IPES, cujo objetivo era criar uma rede de comunicação que fizesse a propaganda do governo militar, e aqui no IPES tinha jornais, tinha canais de TV... Qual é o canal de TV que vocês conhecem que apoiou a ditadura?

Paulo: Foi a Globo, né.

Marta: A Globo.

Professor: A Globo, né, canais como a Globo aqui.

Maria: E apoia ainda, né.

Professor: Apoia ainda?... Rádios também. Então, esse IPES aqui é um instituto de pesquisa, que ele criou uma rede ampla, com jornais, canais de televisão, rádios, cujo objetivo era fazer...

José: [interrompendo a fala do Professor para completá-la] Para espalhar uma propaganda positiva.

Os sujeitos-alunos vão percebendo a questão da mídia no apoio a determinado poder em sociedade, e reconhecendo que há nisso, da parte dos jornais, por exemplo, uma atitude de espalhar uma propaganda favorável à FDD.

Os sujeitos-alunos que, durante a primeira aula, tomaram a palavra oralmente, souberam ler o discurso da *Gazeta de Alegrete*, depois de O Cruzeiro, observando uma leitura parafrástica, que reproduz os sentidos movimentados pelo discurso do jornal, identificado com uma FDD, e também fizeram um deslocamento, indo em direção a uma leitura polissêmica, que atribui novos sentidos àquela materialidade. Foram, aos poucos, compreendendo o papel que a grande imprensa apoiadora do regime desempenhou. Alguns citaram, por exemplo, a rede Globo como uma apoiadora do regime militar, e trouxeram também a questão importante da censura, como reguladora dos sentidos que podem veicular.

Temos, contudo, alguns sujeitos-alunos que não fizeram intervenções orais, mas escreveram na folha de atividades. Eles se dividem entre os que mantiveram uma leitura parafrástica e os que fizeram uma leitura polissêmica. Como não são muitos, podemos utilizar de imagens de suas respostas. Em sala de aula, estiveram, ao final, mais sujeitos-alunos que, contudo, não serão analisados, devido a terem chegado quase ao fim da aula (essa é uma realidade da EJA de nossa escola, que estamos tentando mudar, mas que

envolve questões complexas, como horário do emprego, atribuições do lar etc.).

Jorge escreveu, na questão sobre a reportagem intitulada *Revolução Democrática de 31 de março comemora 7º aniversário* (Figura 7), um discurso que se identifica com uma FDE, pois já trata, no início mesmo do texto, da dita “revolução” enquanto golpe militar, falando sobre a tentativa da ditadura, com obras em favor da comunidade, de fazer com que a população esquecesse dos males do governo e de suas “coisas horríveis”, como ele aponta.

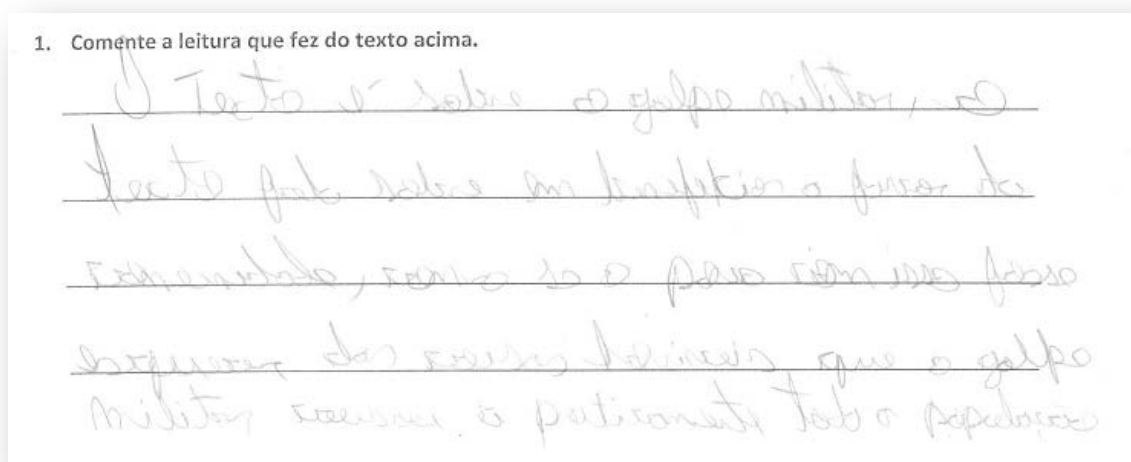


FIGURA 8 – Texto de Jorge

Reproduzo:

O texto é sobre o golpe militar. O texto fala sobre os benefícios a favor da comunidade, como se o povo com isso fosse esquecer das coisas horríveis que o golpe militar causou a praticamente toda a população.

É interessante de se notar que ele coloca a questão de que o texto está falando sobre os benefícios, mas que, na verdade, acontecem coisas horríveis, mobilizando, assim, o não dito. Ele compreende que o jornal constrói uma imagem positiva da ditadura, que não é compatível com os acontecimentos, como repressão, torturas e mortes. Jorge é um sujeito-aluno que mais tarde, durante as aulas, vai se interessar em ler o livro *Brasil: Nunca Mais* (1985), emprestado pela sua colega Maria. De certa forma, ele compreende que toda a

propaganda de benfeitorias está, em termos da Análise de discurso, silenciando outros sentidos, sobre acontecimentos, por exemplo, de repressão extrema.

Houve mais outros sujeitos-alunos que fizeram a mesma pergunta da folha sobre a reportagem e direcionaram-se a uma leitura parafrástica, como é o caso de Lucas e Fátima. Vejamos Lucas:

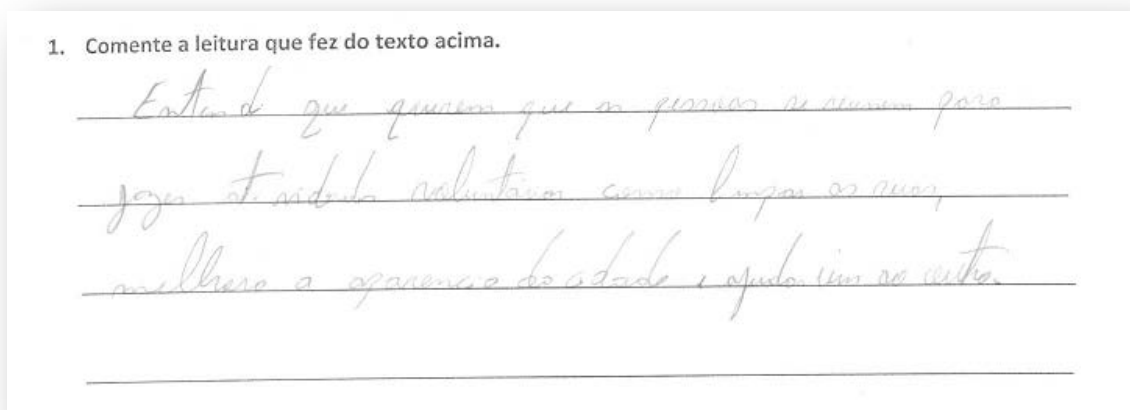


FIGURA 9 – Texto de Lucas

Reproduzido: “Entendi que querem que as pessoas se reúnam para fazer atividades voluntárias como limpar as ruas, melhorar a aparência da cidade e ajudar um ao outro.”

O sujeito-aluno reproduziu o discurso do jornal, através de paráfrase discursiva. Já Fátima busca, para a mesma imagem, falar sobre a *Gazeta de Alegrete* (há também a rádio *Gazeta de Alegrete*, e o sujeito-aluno referencia isso), ressaltando aspectos que lhe parecem positivos em relação a esse órgão de imprensa, como o fato de ele ser, segundo ela, livre e democrático. Vejamos a imagem da resposta de Fátima:

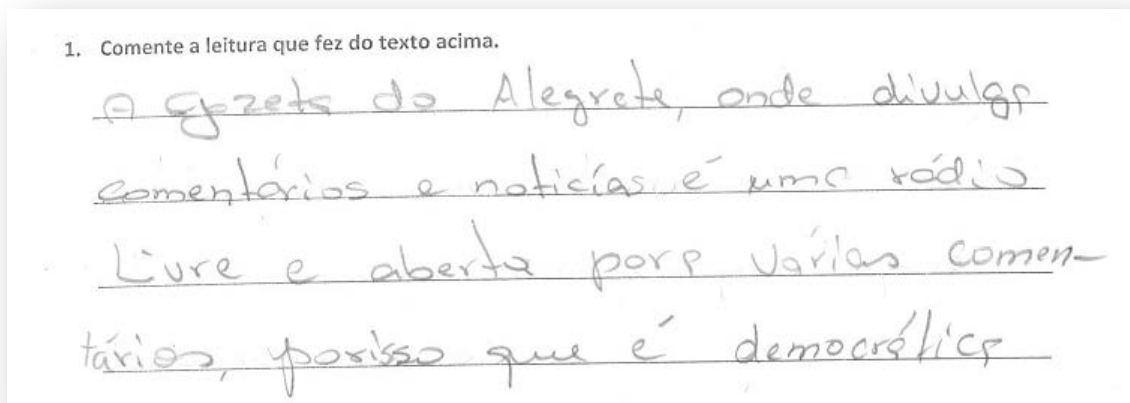


FIGURA 10 – Texto de Fátima

Reproduzido de Fátima: “A Gazeta de Alegrete, onde divulga comentários e notícias, é uma rádio livre e aberta para vários comentários, por isso que é democrática”.

Vemos que Fátima segue compartilhando de uma *posição-sujeito de identificação* com a formação discursiva da imprensa como autoridade, enfatizando o que seria, a seu ver, a credibilidade do jornal *Gazeta de Alegrete*.

Passo, a seguir, a uma análise da aula 3, referente ao plano de aula número 3, mas antes faço um breve relato, com base no meu diário de campo, sobre como foi a exibição de parte do filme *Vlado*, dirigido por João Batista de Andrade (Aula 2).

2.2 ANÁLISE DA AULA 2

Antes de passar à aula 3, os sujeitos-alunos assistiram parte do documentário *Vlado: 30 anos depois*. Para que coubesse no tempo da aula, foi exibida a parte do filme que enfatizava relatos pessoais de pessoas que foram perseguidas e torturadas durante a ditadura, com ênfase na vida do jornalista Vladimir Herzog, e toda a trama que envolve seu falso suicídio.

Normalmente, quando se vai exibir um documentário em sala de aula, principalmente quando se trata do noturno, há uma expectativa de que tudo dê certo e que os sujeitos-alunos não se cansem ou entediam, afinal nem todos estão habituados a assistirem documentários. No entanto, o filme teve uma boa aceitação, tanto é que, após o seu término, alguns sujeitos-alunos me pediram

para exibi-lo de forma completa em outro dia, pois queriam vê-lo na íntegra. Saíram da sala de áudio comentando como tudo aquilo era triste e horrível. Muitos se sentiram tocados com aquela situação de desrespeito à vida humana, e também por ter acontecido há pouco tempo em nossa história. Indagaram-me, também, em outros momentos, e também na aula 3, sobre Vladimir Herzog.

O tempo da aula em que foi exibido o filme se esgotou, e boa parte das leituras sobre o documentário se deu na aula seguinte (aula 3). A importância, contudo, da exibição de *Vlado: 30 anos depois*, se deve principalmente a questão de os sujeitos-alunos entrarem em contato com outras formações discursivas, que trabalham com outro imaginário do oponente de esquerda à ditadura, a fim de que houvesse condições de leitura que permitissem contrapor imaginários: o imaginário que a ditadura trabalhava para o seu oponente de esquerda, e a imagem que o documentário de então mobiliza.

Houve sujeitos-alunos que tiveram gestos de leitura em oposição, durante a aula 3, como vamos ver na sequência, contrapondo sentidos com relação ao militante comunista na época da ditadura militar

2.3 ANÁLISE DA AULA 3

A aula número três contou com intervenções orais dos sujeitos-alunos, que serão reproduzidas da gravação de vídeo, conforme o interesse de nosso trabalho. Outros sujeitos-alunos, que não estiveram desde o início do trabalho, também fazem suas colocações, que são também analisadas. Por exemplo, um deles, o sujeito-aluno Fernando, que se identifica em partes com uma FDD, ao defender que, talvez, se não houvesse a ação dos militares em tomar o poder e caçar os seus opositores, o Brasil pudesse, de repente, cair nas mãos de um comunista. É o discurso da direita da época, o discurso da “ameaça comunista”. Vozes discordantes surgiram, como a de Maria, que é militante política e identificada com posições mais progressistas, dentro de uma FDE.

Primeiramente, o sujeito-professor pergunta sobre as impressões que os sujeitos-alunos tiveram do documentário que assistiram. Fátima, que dos sujeitos-alunos era uma que se silenciou sobre o assunto, cita um episódio do

que viu, dizendo que a polícia retirava as pessoas de suas casas, o que é um acontecimento marcante da ditadura. José cita a questão das mentiras que eram contadas no regime, acredito que o caso do forjamento do suicídio de Vladimir Herzog. Lucas, que respondera com negativa nas questões sobre a ditadura quando do questionário, lembra as torturas, já alimentando seu arquivo sobre o regime militar. Vejamos esse início (SD. 19):

(SD. 19) Professor: O que vocês perceberam ali daquele vídeo que a gente assistiu? O que foi mais marcante para vocês?

Lucas: torturas.

José: Mas o principal era a mentira que eles faziam, né, toda aquela...

Fátima: Não, chegavam nas casas e tiravam as pessoas de dentro de casa.

Já o sujeito-aluno Luís, que tinha dúvidas, quando do questionário inicial, sobre se a ditadura fora boa ou ruim, começou a indagar sobre a pessoa de Vladimir Herzog, como se pode ver na sequência discursiva (SD. 20):

(SD. 20) Luís: Quem era aquele cara ali que mataram, aquele que apareceu por último?

Professor: Como a gente não pegou o início, né, aquele cara ali era um jornalista da TV Cultura, que já existia na época, o que ele era? Ele era um opositor da ditadura militar. Aí, pegaram ele, vocês viram que narram ali uma série de torturas que ele sofreu e depois mataram ele sob tortura. Só que para não causar uma comoção, que ele era uma pessoa conhecida, forjaram que ele tinha se matado. Mas até na época viram que ele não tinha se matado.

À indagação do sujeito-aluno, o sujeito-professor fala sobre quem era Vladimir Herzog. Aos poucos, sob a influência do filme, os sujeitos-alunos vão querendo alimentar seu arquivo sobre a ditadura. Marta trouxe a questão da tortura de parentes, ao que Paulo completa que torturavam uns na frente dos outros. Depois, Rosane aponta que havia uma disputa entre os militares, e o sujeito-professor, na sequência fala um pouco sobre a Operação Radar, feita para exterminar os militantes do Partido Comunista, de modo a ir fazendo referência também à questão da “ameaça comunista” enquanto campanha ideológica da ditadura visando à legitimação do regime instalado. Vejamos a sequência discursiva (SD. 21):

(SD. 21) Professor: Que mais vocês perceberam ali?

Marta: Pegavam as esposas também. Torturavam as esposas para eles se doer mais ainda, para eles...

Paulo: Torturavam na frente dos outros, pra ver se algum confessava.
 Rosane: Na verdade, pegando o jornalista iam pegar não sei quem, não é, até chegar ao governador e ao presidente.
 Professor: É, ali havia uma disputa de dois militares.
 Rosane: Eram dois tenentes que ele falou.
 Professor: Isso. Então, vocês sabem, né, que essa história de torturas aconteceu no período militar, né, e o Herzog, que era o jornalista que foi morto, ele foi morto já no período da operação radar, que foi uma operação que a ditadura fez para eliminar todo o Partido Comunista.

Na sequência da aula surge a indagação sobre quem matava as vítimas do regime. O sujeito-aluno Douglas, que assistiu pouco às aulas, é quem faz primeiro essa indagação, depois da fala do sujeito-professor, Paulo fala da participação dos empresários, citando um caso sobre o qual falamos na primeira aula, mas que infelizmente a gravação não captou, que era o episódio da participação de empresários na OBAN (Operação Bandeirantes)³³. Vejamos a sequência (SD. 22):

(SD. 22) Douglas: E quem é que matava esses?
 Professor: Eram os militares e alguns policiais. Só que assim, não era só militar e não era só policial, também tinha empresários envolvidos na tortura.
 Paulo: É que nem o senhor falou aquele dia do... da Mercedes, da Volkswagen, que financiava os militar e cediam salas para as tortura, pra torturar os presos políticos.
 Professor: E agora vocês conseguem perceber naquela propaganda da Mercedes-Benz, que ele falava nós vamos mostrar o que é abuso de poder, né.
 Paulo: Sim.
 Professor: Eles estavam tentando esconder, como disse o José...
 Douglas: Mas abuso de poder tem até hoje, né, professor.
 Professor: Um abuso de poder real com um abuso de poder de mentira.
 José: Eles sempre tinham que fazer alguma coisa para esconder a verdade.

José completa dizendo que eles (o governo militar, seus apoiadores) sempre tinham que fazer alguma coisa para esconder a verdade, movimentando o sentido de que era necessário, para quem detinha o poder, exercer a autoridade até para silenciar os acontecimentos desagradáveis, como o abuso de poder; e a mídia acaba tendo um papel relevante nesse silenciamento. Douglas tentou fazer a relação com os dias atuais, dizendo que abuso de poder tem até hoje, no entanto o sujeito-professor acabou seguindo a

³³ Referente à Figura 4. O aparelho que gravava a aula teve seu tempo de gravação excedido, e não pode captar o momento em que, na primeira aula, a imagem em questão fora analisada. Pelas minhas anotações esparsas, consta que José fez um comentário, de que a questão do “Abuso de poder” usado como propaganda da Mercedes-Benz e seu caminhão era como que uma resposta a um discurso que falava em abuso de poder por parte das autoridades.

linha de seu raciocínio e se esqueceu de entrar na questão do abuso de poder na atualidade, o que daria um assunto relevante.

Temos na sequência (SD. 23), alguns comentários muito relevantes, que mostram, primeiramente, uma leitura feita por Marta da expressão facial das pessoas torturadas e que deram depoimento no documentário, identificando no olhar dessas pessoas sofrimento, pânico, tristeza, como podemos ver:

(SD. 23) Marta: E o sofrimento, né, professor, no rosto deles, eles sofreram as torturas, né, sofrimento nos olhos, no olhar deles, todos eles tinham o mesmo olhar de tristeza, de pânico, eles não esquecem, nunca vão esquecer.

Luís: Professor, eu não entendo por que pegavam essas pessoas, só porque eles, no caso, essas pessoas, que a ditadura pegava, eram pessoas que se mostravam sempre contra, era uma oposição, por isso que eram torturadas, então era isso que eu queria entender daquela época, quem não se colocava contra não sofria essas torturas.

Professor: Sim, claro, tem gente que acha que não aconteceu nada.

A intervenção de Luís, o sujeito-aluno da dúvida quanto à ditadura, se esta foi boa ou ruim, já vai mostrando uma possível relação com uma FDE, no momento em que percebe que as pessoas que foram torturadas, o foram porque se opunham ao regime militar, e que aqueles que nada faziam, ficavam a salvo. Logo mais, ele vai demonstrar isso com mais intervenções.

Na sequência discursiva (SD. 24), temos discursos divergentes, alguns sujeitos-alunos marcando posição em uma FDE, e outro sujeito-aluno, Fernando, identificando seu discurso com uma FDD, pois compartilha do mesmo discurso anticomunista da ditadura militar, de que o comunismo estava ameaçando o país, e ia instalar aqui uma tirania. É interessante de ver como esses gestos de interpretação vão desenrolando-se, até os sujeitos-alunos começarem a relacionar esse imaginário com os acontecimentos envolvendo o Partido Comunista, e também à perseguição à oposição.

(SD. 24) Paulo: Eu acho que o comunismo foi só uma desculpa que eles deram pra pegar aquela gente lá e torturar, porque eu não acredito que o serviço de informação do exército não soubesse que aqueles ali não eram realmente, é, comandados, como eles disseram, pela União Soviética, que era, na época, era o medo de que os russos fossem dominar o mundo, né.

Marta: É, e tu viu que uma das esposa falou que eles fizeram tortura a mesma coisa que Hitler, né, as tortura.

Professor: É. Então, ali, como o Paulo falou, também a questão do comunismo era uma desculpa, né, porque o Jango não era comunista, nem o Brizola era comunista.

Fernando: Mas também tem outro lado, assim ó, mas se caso passar algum comunista que fosse cabeça mesmo e fosse tocar o horror aí, e aí? Depois iam andar aí em cima do exército de por que eles não fizeram nada.

Paulo: Eu acho que foi... eles pegaram o Partido Comunista, na época, o senhor disse que era o maior partido que tinha na época, né, e o que apoiava eles na época, agora nem sei se era a ARENA ou PS, PP hoje.

Professor: O partido de base da ditadura era a ARENA.

Maria: Antigo PDS.

Paulo: Sim, mas eram pequeno na época perto do Partido Comunista, então era uma partido que podia levar algo contra eles, não é, levantar, que como era um partido grande, né.

Professor: Que aí que entrou a Operação Radar, que era para a eliminação...

Paulo: Sim, pra terminar com eles, né, esvair da face da terra.

Vê-se, portanto, com a intervenção de Fernando, que o mesmo compartilha de uma FDD. E seu discurso se contrapõe ao de Paulo, de que a ditadura estava mesmo era querendo eliminar a oposição, o que também será uma conclusão tirada pelo sujeito-aluno Luís, que vai compreender, inclusive – sem ter se tocado necessariamente nesta questão – a cassação dos demais partidos à época. Ele vai dizer que muitas das pessoas que deram entrevistas no documentário *Vlado* eram jornalistas ligados a partidos, e que a mídia apoia partidos políticos, e sendo que a ditadura queria exterminar os partidos, teria de capturar aqueles jornalistas. É o que se verifica na sequência (SD. 25):

(SD. 25) Luís: O que eu penso é assim ó: a ditadura militar quis acabar com os partidos políticos, e o que que, ali ó, a maioria daqueles que deram aquelas entrevistas ali, eram tudo repórter, jornalista, e o que que a mídia apoia, a mídia apoia partido político, então, o que que a ditadura militar quis, era exterminar com os partidos.

Paulo: Sim, terminar com a oposição.

Luís: Claro, aí o que que aconteceu? Quem foi torturado, quem morreu, quem, eram gente que se colocava contra.

José: Que divulgavam.

Luís: É isso que eu fico pensando da ditadura.

Nessa aula, os sujeitos-alunos já estão com uma maior participação, muitas vezes tentam falar ao mesmo tempo, e algumas vezes acabam preponderando na captura do áudio. É um fator, sem dúvida, positivo, pois demonstra que seus arquivos foram alimentados tanto na primeira aula como na segunda, ao assistirem o documentário, e estão, na terceira aula, digamos, mais empolgados para falar, querendo entender e ajudar a “esclarecer” a história recente do país. Com todas essas falas que muito se cruzam, às vezes, sem se responder, Fernando retoma seu argumento identificado com uma

FDD, de que o comunismo seria um perigo ao Brasil, ao que inicia uma série de outros comentários sobre o comunismo e países como Cuba. Vejamos a sequência discursiva (SD. 26):

(SD. 26) Fernando: Se não tivesse acontecido isso, vocês estariam também nesse ponto de vista? Se tivesse o comunismo tomado conta de todo o país, de todo o lugar, vocês estariam na mesma opinião? Tudo bem, eu entendo, ocorreu mortes de gente inocente, mas se o comunismo tivesse tomado conta, como é que seria o dia de hoje?

Professor: Não tem como saber. Não tem como saber, porque...

Paulo: Tem aquele de Cuba, ali, que é o mais perto.

Professor: É que é assim: cada país adere a um sistema com suas peculiaridades, por exemplo, o Brasil nunca vai ser igual a Cuba por mais que instale um sistema de governo diferente, porque cada país tem sua peculiaridade. A gente pode ver a diferença da Coreia do Norte pra Cuba, pra Venezuela...

Maria: O que o senhor acha de Cuba?

Professor: De Cuba? Olha, eu acho que Cuba, ela foi uma vítima daquele embargo econômico, ela tinha tudo para crescer, né, e mesmo assim ela consegue crescer em alguns pontos, como a saúde, né, mas o que "matou" financeiramente Cuba foi o embargo econômico, que é aquela proibição de vários países de fazerem trocas comerciais com Cuba, que acaba empobrecendo o país.

Maria: Que é dos Estados Unidos.

O sujeito-aluno Maria envereda por uma FDE, que também faz um discurso contrário ao discurso anticomunista parafraseado pelo sujeito-aluno Fernando. Ela reconhece o discurso de seu colega como sendo afetado por uma formação discursiva de oposição a sua, e inicia um embate de sentidos, buscando marcar bem a sua posição em relação ao comunismo cubano, como podemos ver na sequência (SD. 27):

(SD. 27) Maria: Mas eu me refiro assim, Cuba, por mais que ela tenha esse atraso econômico, financeiro, por ela ser uma ilha, né, ela não tem tanta coisa nem espaço, mas, eu acho assim, que eles são mais unidos do que nós, porque, digamos assim, o que o senhor trabalha, né, o seu salário é dividido, o que eles querem é direitos iguais.

Professor: Sim.

Maria: Se eu sou pobre, não tenho condição de comprar, tem uma cota para caixa de leite, 4, 6 caixas por mês lá, 2 dúzias de ovos, tantos pernil de galinha, né, um quilo, dois quilo, chega até quatro quilos pra mais, e eu não tenho condições, o seu salário vai pro governo, o governo repassa pra dar uma cesta básica pra mim.

Professor: Sim.

Maria: Então, eu acho legal. Aonde tem isso aqui? Na realidade, eu acho assim que Cuba, por mais que ela seja um país... que ele o colega lá ta comentando, mas é um... ele é mais unido do que nós, porque uns ajudam os outros.

A questão posta por Maria surge como uma resposta ao comentário do seu colega Fernando. Ela não teria surgido caso a questão do imaginário

negativo sobre o comunismo não fosse trazida pelo sujeito-aluno. Vejamos que é um momento em que se chocam dois discursos, o de Fernando, afetado por uma FDD, que parafraseia o imaginário utilizado pelo regime militar sobre o comunismo, colocando-o como o “mal”, e assim construindo uma imagem “redentora” para o próprio governo, e o discurso de Maria, que traz consigo a polissemia, a dissensão em relação ao imaginário que a ditadura ajudou a sedimentar. Ao imaginário de *bandido*, comum nos anos da ditadura (MARIANI, 1998), Maria contrapõe outro imaginário para comunista, citando o exemplo de Cuba. Maria não apenas traz esse discurso em contraponto a seu colega, mas também à questão das dificuldades financeiras enfrentadas por Cuba, quando fala das cotas para alimentos, que foi um acontecimento que se deu no país em tempos difíceis.³⁴

Os comentários dos sujeitos-alunos a partir de então vão se direcionando para a política nacional, como a administração do Brasil, os protestos de rua. E o sujeito-aluno Marta traz mais uma vez para a questão de Vladimir Herzog, sobre por que razão teria sido morto, ao que o sujeito-professor responde trazendo também à tona a questão da censura e sua repercussão na cultura, como vemos na sequência (SD. 28):

(SD. 28) Marta: Tá, mas professor, por que mataram esse jornalista? Ele falava demais?

Professor: Ele era, como é que eu vou dizer, um opositor do regime militar, e ele fazia uma militância cultural, através da cultura ele começava a colocar focos de oposição ao que acontecia na ditadura, porque ali não se sabia muita coisa, não se podia falar de nada do que acontecia realmente. E pela cultura se abria espaço pra que se pudesse falar aquilo que estava silenciado. Aí vai ter aquelas músicas do Chico Buarque, do Vinícius de Moraes, que com metáforas começam a mostrar o que acontecia na ditadura, por exemplo, tem uma música que fala: “Apesar de você, amanhã há de ser outro dia”, quem será que é “você” que ele fala?

Paulo: Os militar.

Professor: Isso. Exatamente.

Paulo: Apesar dos militar,

Quando Marta pergunta se Herzog “falava demais”, já sinaliza que percebe a questão do silenciamento imposto pela repressão. O sujeito-professor responde enveredando pela questão da militância cultural de Herzog e vai até à música popular brasileira, citando Chico Buarque e Vinícius de

³⁴ Quanto a essa questão do racionamento: MORAIS, Fernando. A Ilha: um repórter brasileiro no país de Fidel Castro. São Paulo: Editora Alfa-Omega, 1976.

Morais, para introduzir a questão da censura, que faz com que de alguma maneira os artistas tenham que, para poder dizer o que querem, utilizar-se de outras maneiras de dizê-lo, como não empregando as palavras “proibidas”, mas outras, atribuindo a estas os sentidos que querem trabalhar. A última aula será justamente sobre isso.

Paulo percebe bem isso, quando atribui à palavra “você” o sentido proibido, ou seja, a referência aos militares repressores. Os sujeitos-alunos ainda discutiram sobre a questão da participação política de Herzog. Alguns, para constar, citaram a questão das manifestações de rua que ocorrem com mais intensidade a partir de junho de 2013, como a questão da mobilidade urbana etc. e a dificuldade de se manifestar e ser ouvido. O sujeito-professor buscou trazer a aula de novo ao foco, que é o discurso da *Gazeta de Alegrete* na ditadura militar, como vemos na sequência (SD. 29):

(SD. 29) Professor: Observem aqui, eu vou colocar no quadro, mas não precisam botar no caderno. Bem, olha só, então, guris, é o seguinte: 31 de março de 64, 31 e 1º de abril de 64 aconteceu o que, então? O golpe militar, né, então, olha só, como é que a *Gazeta de Alegrete*, em 71, tá, isso aqui é em 71, como é que a *Gazeta* estava chamando?

Paulo: “Revolução Democrática”.

Professor: “Revolução Democrática”, olha só, “Revolução Democrática” parece o que para vocês?

Paulo: Uma coisa boa.

José: Uma renovação.

Professor: Uma coisa boa, uma renovação. Quem mais?

José: Que a democracia tá em expansão.

Professor: Isso, né, que a democracia está em expansão. Bem, qual é a posição do jornal *Gazeta de Alegrete* em relação ao governo militar aqui?

Maria: Apoiava.

Paulo: Apoiava.

[...]

Professor: Onde é que vocês percebem aqui que ela está apoiando? Que que tem nesse enunciado aqui que mostra?

Marta: A “revolução”.

José: Porque ele tá chamando a ditadura de revolução democrática.

[...]

Professor: Então esse “democrática” aqui leva a população a pensar no quê? O que a *Gazeta de Alegrete* faz com que a população pense quando usa a palavra “democrática”?

Paulo: Que eles tão fazendo um bem pra população.

No caso da citação acima, o sujeito-professor pôs no quadro branco o enunciado “Revolução Democrática de 31 de março comemora 7º aniversário”. O sujeito-aluno Paulo aponta que a *Gazeta de Alegrete* chamava a ditadura de revolução, e que isso parece uma coisa boa, e coloca como sendo a posição

da *Gazeta de Alegrete* o apoio à ditadura. O mesmo se dá com José, que afirma que, de acordo com o enunciado, a democracia estaria em expansão no país. Quando o sujeito-professor indaga sobre o que exatamente, no enunciado, dá a entender que o jornal apoiava o governo, Marta responde: “a ‘revolução’”. Isso mostra que ela percebe já na materialidade do discurso a construção dessa imagem positiva do governo militar, o que ocorre também com os demais sujeitos-alunos que tomaram a palavra na SD. 29.

É importante que se reconheça na materialidade aquilo que se atribui ao posicionamento do jornal, reconhecer a sua afetação e formação ideológica nas palavras empregadas dentro do discurso. O diálogo durante as aulas foi importante para isso, pois possibilita, antes de tudo, não temer ao olhar para o discurso; possibilita também que vários sentidos sejam colocados durante a discussão. A aula vai se encerrando com mais reflexões sobre o silenciamento imposto pela ditadura. Nisso, Maria toca na questão da posição marcada pelo discurso da *Gazeta* em relação ao governo como sendo, talvez, movido pela censura, uma forma de se manter ileso na época, como se pode ver na sequência (SD. 30):

(SD. 30) Maria: Sim, eu sei, mas se ele apoiou, ganhou verba, mas se eles não apoiassem, eles seriam torturados, exterminados, que nem o companheiro aquele que morreu, o Rui³⁵, vocês lembram o Rui? Que ele era telégrafo dos correios.

Professor: Sim.

Maria: E daí ele tava aqui em Alegrete, nessa época ele foi transferido pra Uruguaiana, né, por causa que os correios transferiram, os militar achavam que mandando telégrafo, ele estava mandando os parecer donde os militar tavam, o que tavam fazendo, né, por causa do golpe, quando ele foi torturado, ele foi também... levou choque, tudo aquilo ali.

Professor: Ele também fazia, ele escrevia em jornais clandestinos.

Maria: Isso.

Professor: Tem um jornal chamado A Bula.

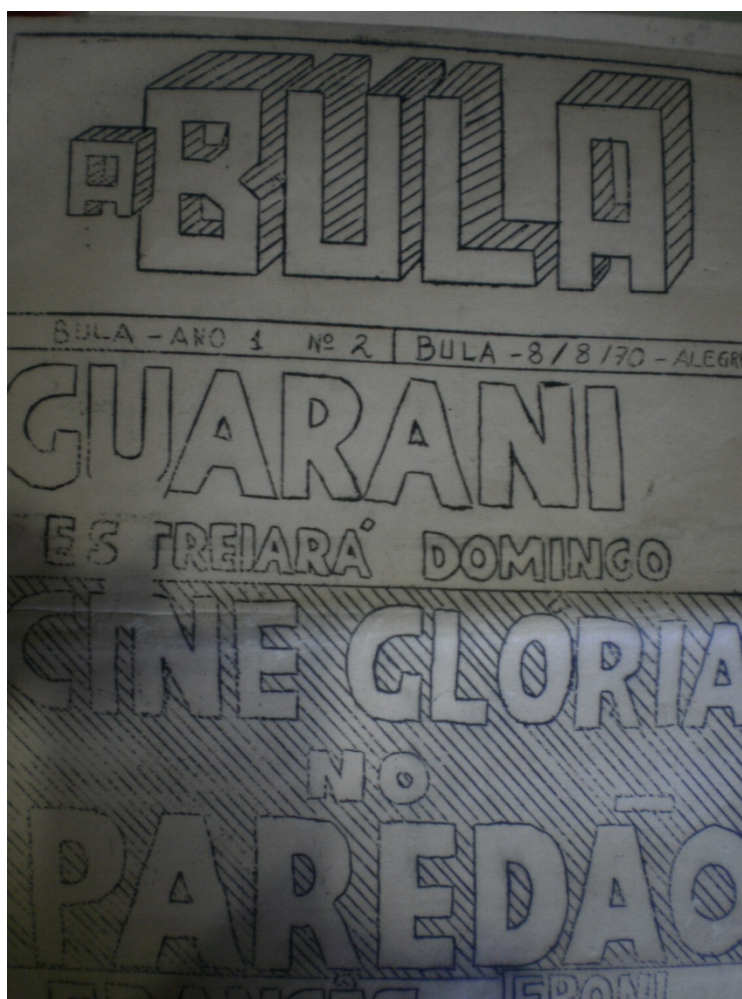
Maria: A Bula, é.

Professor: Que ele escrevia sobre arte e política ao mesmo tempo, né.

Maria traz uma memória importante para a cidade de Alegrete, fala sobre a atuação do poeta Rui Neves durante a ditadura militar. Fala sobre a questão da *Gazeta* “ter de” apoiar o governo para não ser sufocada,

³⁵ Rui Neves, poeta alegretense, falecido em 2014, escreveu o livro *Sedimentos da manhã*. Rui foi militante político e lutou contra a ditadura militar, tendo escrito também em jornais clandestinos.

consequentemente está falando de um silenciamento imposto, um silêncio local, ou seja, as interdições ao dizer, a censura. O sujeito-professor, então, traz também a questão dos jornais clandestinos, que pelo fato de serem clandestinos já se diz tudo, estão tentando encontrar um meio de dar vazão aos sentidos em meio à censura. A Bula foi um desses jornais, onde se escrevia sobre arte com um deslizamento para o político, era a época em que a arte, diziam tantos, como Jean-Paul Sartre (1967), tinha de estar engajada na luta por uma sociedade mais justa: “El escritor comprometido sabe que la palabra es acción; sabe que revelar es cambiar y que no es posible revelar sin proponerse el cambio” (SARTRE, 1967: 53). A Bula, assim, vai ser um jornal clandestino que propunha uma crítica política aliada aos escritos sobre arte, como em sua capa podemos visualizar:



Fonte: A Bula, 1970, ano 1, nº 2

FIGURA 11 – Jornal A Bula

Como se pode ver, a capa manual, rústica, traz consigo muito bem as marcas da clandestinidade. A data, oito de agosto de mil novecentos e setenta, é de um período bem difícil na vida política do país, já havia acontecido o acirramento da repressão, após o Ato Institucional número 5. O dito “Cine Glória no Paredão”³⁶ também nos mostra o caráter político e a linha à esquerda assumida pelo jornal, a palavra “paredão” faz referência à URSS. Nesse jornal, escrevia o poeta Rui Neves, citado por Maria. A posição que ela toma de lembrar o poeta militante Rui Neves, perseguido durante a ditadura, é de muita importância, visto que é um poeta ainda não trabalhado nas escolas de Alegrete, um pouco devido ao seu recente desaparecimento, e um pouco também pela posição política por ele assumida, que desagradava aos setores mais conservadores da cidade.

2.3.1 ANÁLISES ESCRITAS DOS SUJEITOS-ALUNOS

Ao fim dessa aula, os sujeitos-alunos também produziam um breve relato sobre o que compreenderam de uma notícia veiculada na *Gazeta de Alegrete*, no ano de 1961, pouquíssimo tempo antes da primeira vez que os militares tentaram impedir João Goulart de ser o presidente do Brasil. A atividade proposta a eles foi a seguinte:

³⁶ Cine Glória foi um antigo cinema, muito famoso em Alegrete.

Atividade:



Fonte: Gazeta de Alegrete

Fragmentos extraídos do texto acima:

[...] As comemorações do 7º aniversário da Revolução Democrática Brasileira de 31 de março de 1964 se constituirão em jornada de trabalho, na qual todos os Escalões do governo, e em todos os setores, participem de atividades em benefício da comunidade.

Na Guarnição Militar de Alegrete, as Unidades Militares realizarão durante a semana que antecede a data de 31 de março, no interior de seus quartéis, palestras alusivas à data, enfocando:

- O significado da data de 31 de março, como marco inicial do processo revolucionário democrático, ainda em desenvolvimento;
- A atuação da Revolução, particularmente na recuperação econômica, social e moral do País;

[...]

A jornada de trabalho propriamente dita, será realizada pelas Unidades Militares aqui sediadas (...) em moldes semelhantes à Operação Aciso, de modo a desenvolver trabalhos eminentemente comunitários, tais como pintura, ajardinamento, e melhoramentos diversos em escolas e entidades esportivas, e trabalhos outros de interesse da comunidade.

1. Comente a leitura que fez do texto acima.

Fonte: Gerada pelo autor

FIGURA 12 – Atividade de leitura com jornal

Esse período, em que se veicula essa notícia, é um momento em que já está fixado na imprensa brasileira o sentido negativizado para comunismo (o que se deu já em meados da década de 1930), conforme Bethânia Mariani (1998: 153), e os operários e estudantes estão dentre aqueles que são vistos como os mais propensos a serem comunistas, que são sempre identificados como sendo os maus brasileiros, a serem combatidos, como podemos ver:

[...] entram em cena, além do operariado, os estudantes, os trabalhadores em geral e, também, conforme a análise de alguns correspondentes estrangeiros, ou dos militares do golpe de 1964, parte da Igreja. No entanto, convém ressaltar, é parte do operariado, parte do clero, parte dos estudantes e parte dos professores que, ganhando visibilidade como comunistas, precisam ser combatidos. (MARIANI, 1998: 154).

Esse discurso é veiculado também no jornal *Gazeta de Alegrete*, que trata de um projeto do Major Ângelo Mendes de Moraes, que propunha a exclusão de militares e funcionários públicos identificados com o comunismo e também a proibição de estudantes comunistas da direção de entidades de classe. O sujeito-professor grifou em negrito, na atividade, várias expressões para chamar a atenção dos sujeitos-alunos, buscando deles uma atenção às materialidades ali presentes.

Analiso, primeiramente, a resposta de Paulo. Vejamos a imagem de sua resposta no trabalho:

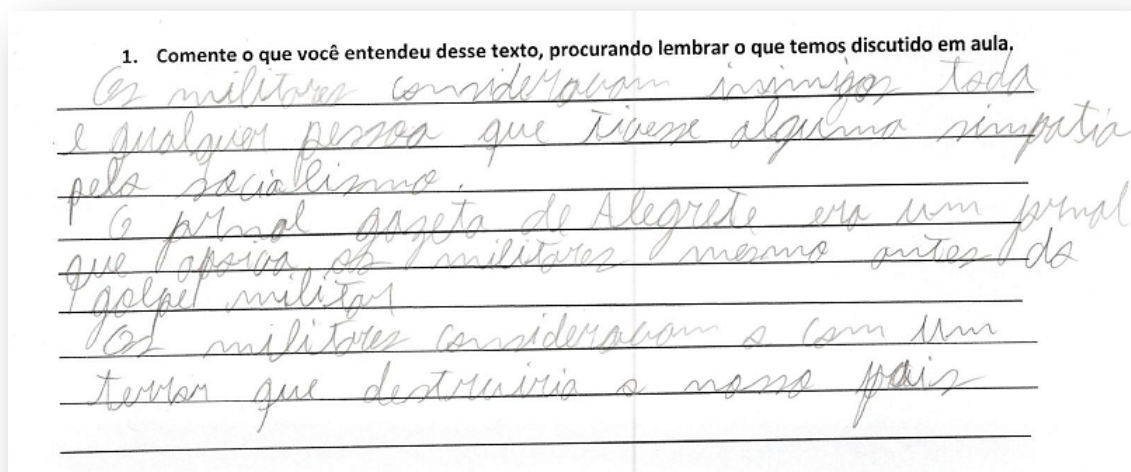


FIGURA 13 – Texto de Paulo sobre a reportagem da *Gazeta de Alegrete*

Reproduzida sua resposta:

Os militares consideravam inimigos toda e qualquer pessoa que tivesse alguma simpatia pelo socialismo.
 O jornal *Gazeta de Alegrete* era um jornal que apoiava os militares mesmo antes do golpe militar.
 Os militares consideravam o comunismo³⁷ um terror que destruiria o nosso país. [colchetes meus].

A leitura que o sujeito-aluno faz da notícia extraída da *Gazeta de Alegrete* se direciona para a polissemia. Ele não diz, por exemplo, que o comunismo era “um terror que destruiria o nosso país”, mas sim que essa era a

³⁷ O sujeito-aluno teria escrito só um pedaço da palavra, que se deduz pelo texto que seja “comunismo”, provavelmente por desatenção.

posição dos militares, e que esses consideravam inimigos todos aqueles que simpatizassem com o socialismo. Paulo aponta que a *Gazeta* apoiava o golpe militar, ainda que outros sujeitos-alunos tenham relativizado esse apoio em conversas na aula, ele percebe que o discurso já está em uma posição de propaganda das ações repressivas do exército, mesmo antes do golpe de 1964. Em sua leitura, polissêmica, Paulo reconhece a posição do jornal, sua filiação a uma formação discursiva anticomunista. Reconhece, por exemplo, que o emprego da palavra “inimigo” se dá dentro de uma formação ideológica, e não tem uma transparência. Demonstra, assim, que seu arquivo sobre a ditadura militar foi alimentado durante as discussões, as leituras e a exibição do documentário *Vlado*.

Uma análise das palavras empregadas pelo Major Ângelo Mendes de Moraes, dentro de uma leitura polissêmica da notícia da *Gazeta de Alegrete*, encontra-se na resposta de Jorge, como podemos ver:

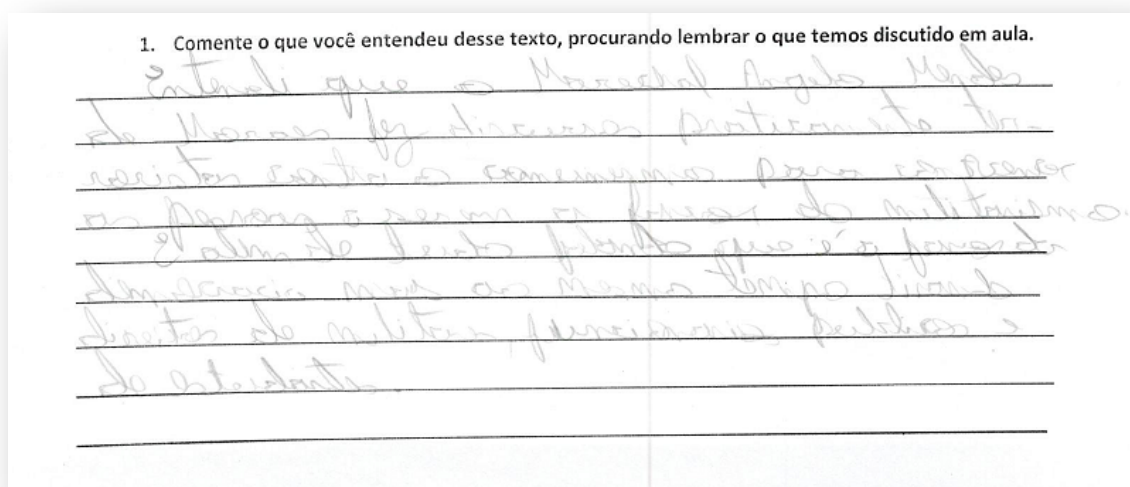


FIGURA 14 – Texto de Jorge em relação ao discurso da *Gazeta*

Reproduzindo sua resposta:

Entendi que o Marechal Ângelo Mendes de Moraes fez discursos praticamente terroristas contra o comunismo para convencer as pessoas a serem a favor do militarismo. E além de tudo, falando que é a favor da democracia, mas ao mesmo tempo tirando direitos de militares, funcionários públicos e de estudantes.

O sujeito-aluno também fez uma leitura polissêmica do discurso da notícia da *Gazeta de Alegrete*, particularmente sobre o discurso do Major Ângelo Mendes de Moraes. É sintomático o uso que fez da palavra “terrorista” em “discursos praticamente terroristas contra o comunismo”, pois essa palavra é também muito utilizada pelos conservadores, identificados com uma FDD, para referir-se aos inimigos da ditadura. O sujeito-aluno, em um deslizamento nos sentidos, atribui à materialidade “terrorista” o discurso repressor do Major. O sujeito-aluno também problematiza o emprego da palavra “democracia”, contrapondo-a à proposta do militar de retirar direitos de outros militares, funcionários públicos e estudantes identificados com outra ideologia.

O caso do sujeito-aluno Lucas é interessante, pois se trata de um sujeito-aluno que, durante a escrita do questionário, realizado antes da aplicação do trabalho, preferiu não comentar sobre a ditadura. Vejamos o seu comentário sobre a notícia:

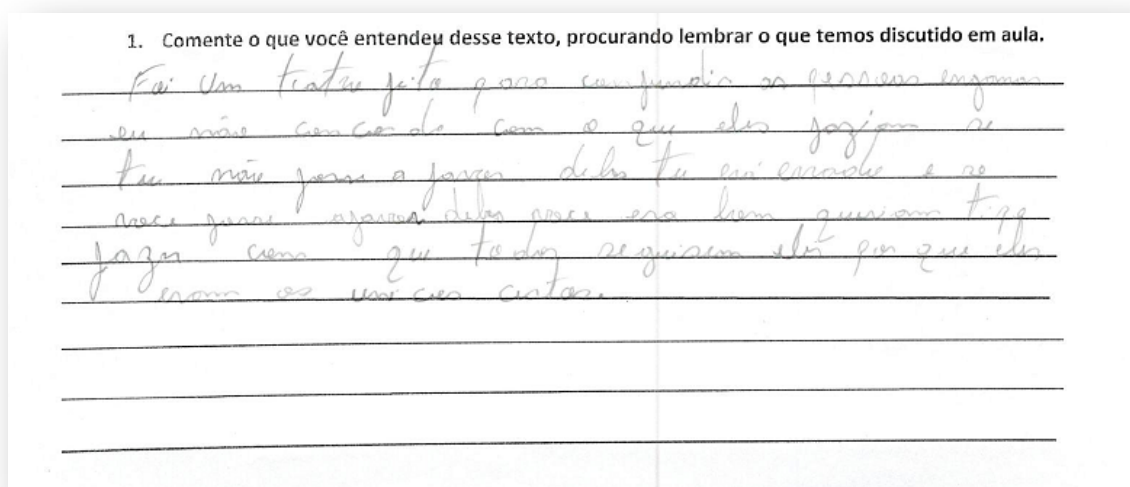


FIGURA 15 – Texto de Lucas em relação ao discurso da Gazeta sobre o comunismo

Reproduzindo sua resposta, temos:

Foi um teatro feito para confundir as pessoas, enganar eu não concordo com o que eles faziam, se tu não fosse a favor deles, tu era errado, e se você fosse a favor deles, você era bom, queriam tipo fazer com que todos seguissem eles porque eles era os únicos certos.

O sujeito-aluno que, quando respondeu o questionário, não quis comentar sobre o assunto ditadura, dizendo que não se envolvia com política, parece, agora, ter se sentido mais à vontade para analisar o discurso político de um militar presente na notícia em questão. Talvez tenha entendido, com as discussões e a exibição do documentário, que o tema da ditadura não é necessariamente um assunto exclusivo da política partidária, e que não há problema em discuti-lo em sala de aula.

É interessante a definição que dá ao imaginário trabalhado pelo discurso do Major Ângelo Mendes de Moraes, dizendo que foi um “teatro”, que fora feito para “confundir as pessoas”, o que nos lembra ligeiramente a noção de “simulacro” trabalhada por Chauí (2006), o que seria uma simulação não condizente com os acontecimentos.

O modo como Lucas movimenta a palavra “bom” se dá também dentro de uma leitura polissêmica, pois não reproduz os sentidos da palavra “bom” trabalhados pelo Major, mas reconhece essa palavra como sendo significada dentro de uma determinada formação discursiva, pela qual o Major Moraes está afetado. Reconhece o imaginário que essa formação discursiva trabalha com relação ao seu outro, seu oponente, sendo esse o “errado”, como aponta o sujeito-aluno, em oposição ao “bom”, o que aceita a mesma ideologia do Major Ângelo Mendes de Moraes.

O sujeito-aluno Marta também tem um gesto de leitura polissêmica quanto ao dito na notícia, como vemos:

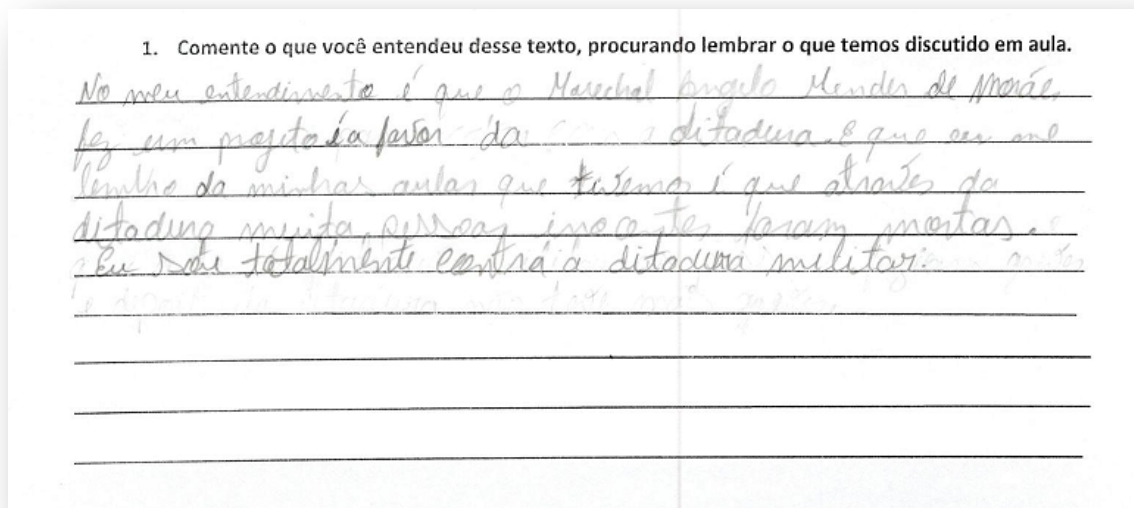


FIGURA 16 – Texto de Marta em relação ao discurso da Gazeta sobre o comunismo

Reproduzido, então:

No meu entendimento, é que o Marechal Ângelo Mendes de Moraes fez um projeto, é a favor da ditadura. E que eu me lembro das minhas aulas que tivemos é que através da ditadura muitas pessoas inocentes foram mortas. Eu sou totalmente contra a ditadura.

Marta também manteve em relação ao discurso da notícia uma leitura polissêmica, identificando o discurso sobre o projeto do Major com a ditadura militar, ainda que, à época da veiculação da notícia não houvesse sido dado o golpe militar ainda (em seguida, contudo, haveria a primeira tentativa de golpe em Jango, frustrada pela Campanha da Legalidade). Marta, inclusive, marca a sua posição dentro da FDE.

Maria, por sua vez, problematiza o que se compreende por liberdade e comunismo, dando a entender, com seu gesto de leitura, que não compartilha de uma noção de literalidade das palavras, fazendo referência aos problemas enfrentados a nível mundial, como a privação de conhecimento e as carências da população, como vemos:

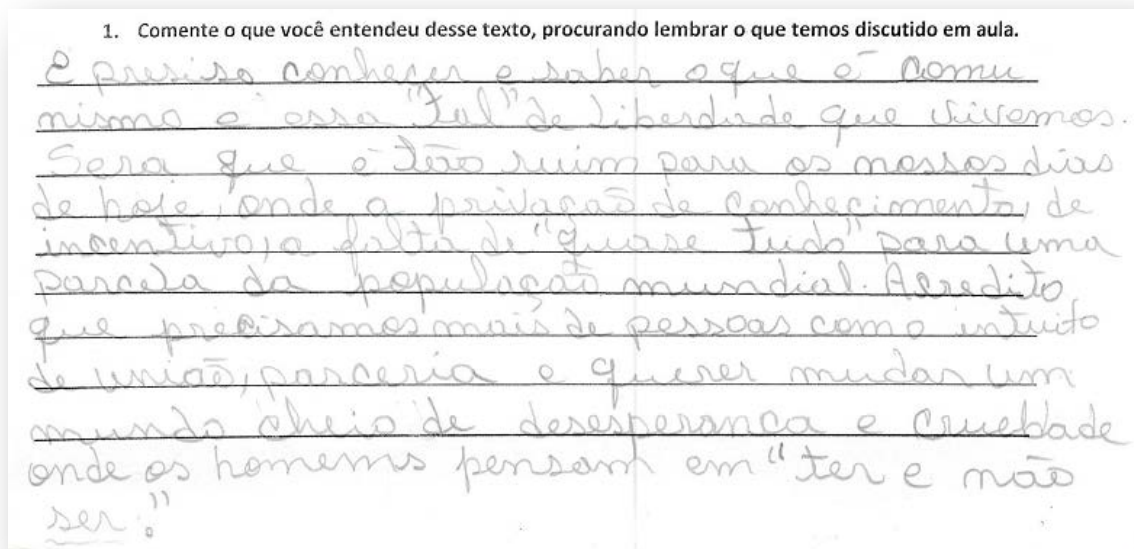


FIGURA 17 – Texto de Maria em relação ao discurso da Gazeta sobre o comunismo

Na reprodução:

É preciso conhecer o que é comunismo e essa "tal" liberdade que vivemos. Será que é tão ruim para os nossos dias de hoje, onde há a privação de conhecimento, de incentivo, há falta de "quase tudo" para uma parcela da população mundial. Acredito que precisamos mais de pessoas com o intuito de união, parceria e querer mudar um mundo cheio de desesperança e crueldade onde os homens pensam em "ter e não ser".

O gesto de leitura de Maria traz a polissemia em relação ao discurso veiculado no jornal *Gazeta de Alegrete*. Ela parece reconhecer que a palavra "liberdade" é utilizada dentro de determinada formação ideológica, e que esta formação ideológica movimenta os sentidos de que nosso mundo é livre – a ilusão de estar em liberdade que o sujeito tem no capitalismo, conforme Chomsky e Herman (1979) – e, dessa forma, traz acontecimentos do mundo que provocam uma reflexão sobre que liberdade seria essa, em que há tanta carência mundo afora. O que diz inicialmente em relação ao comunismo, de que é preciso conhecê-lo, rompe esse centralismo do sentido muito movimentado pela ditadura militar, de que o comunismo significa tirania e falta de liberdade, em contraposição ao sistema capitalista, onde predomina a "democracia" e "inexistem fronteiras" para o "indivíduo".

A análise, a partir dessas respostas, nos mostra que os sujeitos-alunos tiveram um gesto de leitura em contraponto a uma FDD, veiculada no jornal *Gazeta de Alegrete*, e que predominou nesses gestos uma leitura polissêmica, em que os sujeitos puderam atribuir outros sentidos àquele discurso, diferentes dos sentidos por ele movimentados e tão sedimentados nos anos em que o país esteve sob uma ditadura militar. Puderam também perceber que determinadas palavras tem certos sentidos quando empregadas pelo discurso de certa ideologia, não tendo, conseqüentemente, um sentido fixo. Seria interessante acompanhar a resposta de Fernando, contudo ele não acompanhou todo o tempo das aulas, devido às suas atribuições profissionais, e acabou não respondendo à atividade.

Foi importante a criação de condições propícias a uma leitura polissêmica, que levasse em consideração também a história, como foi feito com a exibição do documentário *Vlado* e as discussões durante as aulas. E é com essas discussões aliadas às explanações do sujeito-professor que é proposta a aula de número quatro, que foi sobre o discurso de dissensão e a censura, como analisaremos a seguir.

3. ANÁLISE DA ATIVIDADE DA AULA 4

Na quarta aula, os sujeitos-alunos foram convidados a ir à sala de data-show da escola, onde o sujeito-professor falou um pouco sobre a censura e os discursos que, através de um deslocamento, conseguiam dar vazão aos sentidos que estavam então proibidos. Eles assistiram a vídeos como o videoclipe *O Carimbador Maluco* de Raul Seixas, que, segundo Martins (2008), tem uma forte questão política e inclui “mensagens políticas em letras aparentemente inocentes” (MARTINS, 2008: 95). Também assistiram ao videoclipe *Cálice* e ouviram a música *Apesar de Você* de Chico Buarque de Holanda; ouviram e leram a letra de *Paiol de Pólvora* de Vinícius de Moraes. Canções em que os autores mudaram os sentidos das materialidades que poderiam, sem problemas, ser utilizadas, de modo a não usar as palavras proibidas pela censura, mas mantendo seus sentidos, identificados com uma FDE.

A atividade que fizeram foi uma escrita sobre o Paiol de Pólvora de Vinícius de Moraes e Toquinho. Muitos sentidos podem ser atribuídos a “paiol de pólvora”, visto que a questão de literalidade é apenas uma ilusão. A música em questão foi proibida pela censura em 1973³⁸; Vinícius de Moraes a compusera em parceria com Toquinho, para ser tema de abertura da novela “O Bem-Amado”, quando foi proibida. E vários são os sentidos que os gestos de leitura dos sujeitos-alunos atribuem à expressão “paiol de pólvora”, todos eles, contudo, convergindo à questão de um lugar opressivo, ligado à situação de não poder se expressar, ou, então, sendo os próprios ditadores, ou as salas de torturas.

Compreender esses discursos é importante, pois se possibilita compreender também os sentidos movimentados pela resistência à FDD e à censura enquanto parte de sua política de silenciamento.

Conforme Orlandi (1992: 98): “dizemos o mesmo para significar outra coisa e dizemos coisas diferentes para ficar no mesmo sentido”, ou seja, é possível usar o mesmo dito para significar coisas bem diferentes, provocando um deslocamento. E, assim, conforme Orlandi (1992: 103):

Estes deslocamentos são possíveis porque, como veremos, é assim que a linguagem funciona: ela tira proveito da matéria mesma da redução dos sentidos para produzir sua expressão. Mais se tenta um sentido só (definitivo e verdadeiro) mais a multiplicidade de sentidos se mostra.

Assim sendo, à medida que os agentes repressivos buscam fixar seus próprios sentidos, aqueles que devem ser ditos, e silenciar outros, os que devem ser interditados, mais a possibilidade de múltiplos sentidos se faz presente. Usam-se as materialidades habituais, diríamos, inocentes, atribuindo a elas vários outros sentidos que ficaram excluídos, por estarem filiados a outras formações ideológicas.

Depois de os sujeitos-alunos terem entrado em contato com as músicas e sido indagados sobre seus sentidos, eles foram convidados a fazer uma atividade de leitura da música Paiol de Pólvora, sobre a qual teriam de escrever o que entendiam de sua letra. Os sujeitos-alunos, já dentro das condições de produção propícias a compreender discursos da época do regime militar,

³⁸ Ver “A música brasileira e a censura da ditadura militar”, disponível em: www.vermelho.org.br/noticia159935-11, acessado em 27/9/13 às 00h23.

relacionaram, sem apresentar dificuldades, aquelas palavras presentes na canção com possibilidades de sentidos em dissensão com a ditadura.

A atividade foi distribuída em folhas, com a seguinte inscrição:

Paiol de Pólvora
Vinicius de Moraes

Estamos trancados no paiol de pólvora
Paralisados no paiol de pólvora
Olhos vedados no paiol de pólvora
Dentes cerrados no paiol de pólvora

Só tem entrada no paiol de pólvora
Ninguém diz nada no paiol de pólvora
Ninguém se encara no paiol de pólvora
Só se enche a cara no paiol de pólvora

Mulher e homem no paiol de pólvora
Ninguém tem nome no paiol de pólvora
O azar é sorte no paiol de pólvora
A vida é morte no paiol de pólvora

São tudo flores no paiol de pólvora
TV a cores no paiol de pólvora
Tomem lugares no paiol de pólvora
Vai pelos ares o paiol de pólvora

1. O que você entendeu dessa música?

Fonte: Gerado pelo autor

FIGURA 18 – Atividade: Paiol de Pólvora

Quanto a essa atividade, vejamos primeiro a resposta do sujeito-aluno Paulo, e o modo como ele lê a letra de Paiol de Pólvora, compreendendo a questão do silêncio imposto, e o perigo que representava romper esse silêncio com materialidades proibidas, o que faz, então, Vinícius de Moraes e Toquinho usarem uma palavra aparentemente “neutra”, deslocando uma multiplicidade de sentidos silenciados pela censura. Paulo assim respondeu:

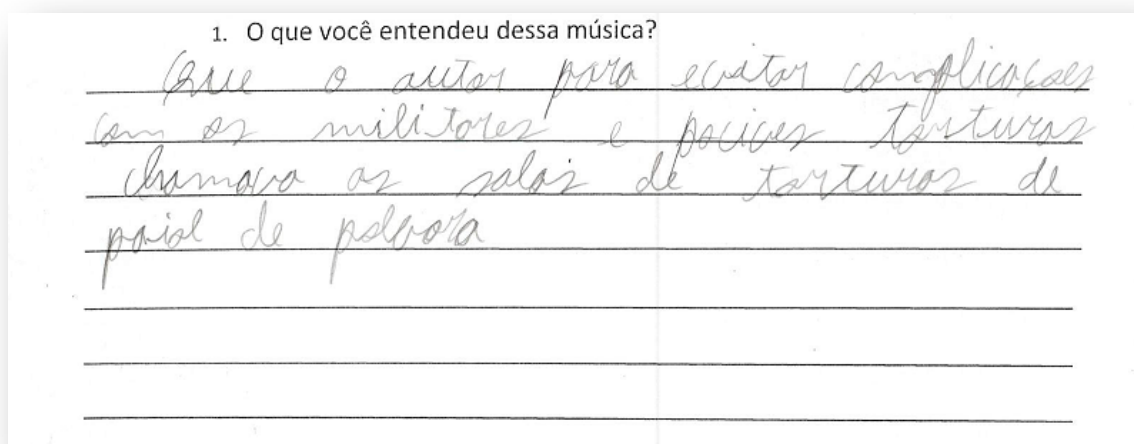


FIGURA 19 – Texto de Paulo sobre o Paiol de Pólvora

Reproduzo, então: “Que o autor para evitar complicações com os militares e possíveis torturas, chamava as salas de torturas de paiol de pólvora”.

Dessa forma, Paulo percebe um deslocamento de sentidos quanto à materialidade “paiol de pólvora”, atribuindo o seu uso a uma opção feita pelo seu autor, a fim de fugir de dizer palavras proibidas, mas mantendo os sentidos filiados a uma FDE. Ele, assim, compreende a questão do silêncio local (ORLANDI, 1992), de que certos sentidos estão, em determinada época, interditados por aqueles que detêm o poder. Uma leitura parecida é feita pelo sujeito-aluno Jorge, que percebe também que “paiol de pólvora” não possui simplesmente um sentido “fixo”, como lhe atribui o dicionário, mas que tem sentidos diversos, dependendo de quem o utiliza e em que situação. Vejamos sua resposta:

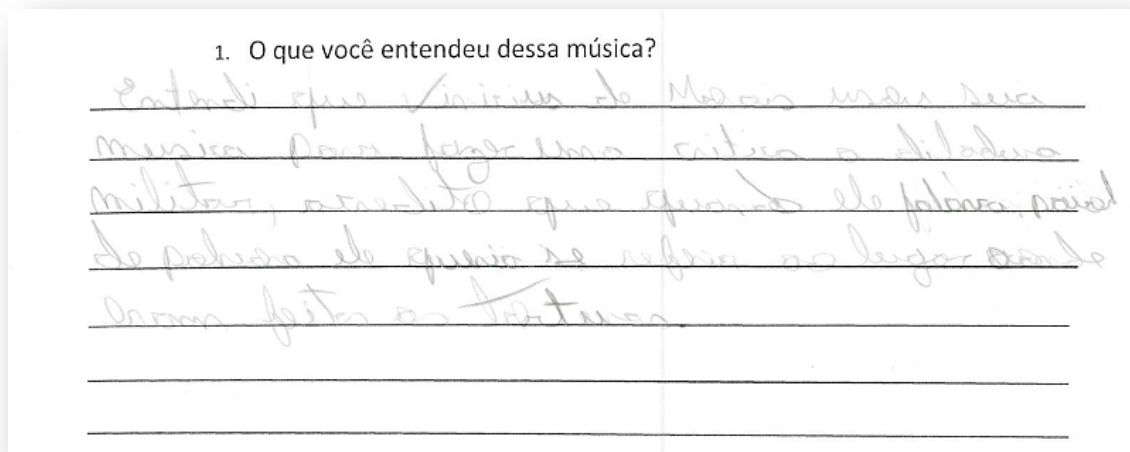


FIGURA 20 – Texto de Jorge sobre o Paiol de Pólvora

Reproduzindo-a: “Entendi que Vinicius de Moraes usou sua música para fazer uma crítica à ditadura militar, acredito que quando ele falava paiol de pólvora ele queria se referir ao lugar onde eram feitas as torturas.”

Dessa forma, Jorge, também reconhece que há um deslocamento de sentidos, e uma posição de Vinicius de Moraes contra a ditadura militar, fazendo-se, através da música, ouvir os sentidos da tortura, relacionando o “paiol de pólvora” às salas onde eram torturados os presos políticos.

Vemos que já há um distanciamento com relação a um ensino tradicional de leitura, em que se ignora o ideológico e as condições de produção. Na leitura, a partir de uma perspectiva discursiva, importa olhar para as formações ideológicas e para as condições de produção do discurso. Para um ensino tradicional, presente ainda na prática de muitos sujeitos-professores, importaria apenas olhar para aquilo que se acredita ilusoriamente ser o sentido “literal” das palavras. Para esse tipo de ensino, bastaria recorrer ao dicionário, onde se imagina estar o sentido chamado de “denotativo”, aquele que, acredita-se, “fixo”.

O sujeito-aluno Lucas aponta para a questão de “paiol de pólvora” ser um cativo, onde as pessoas passavam sua vida inteira:

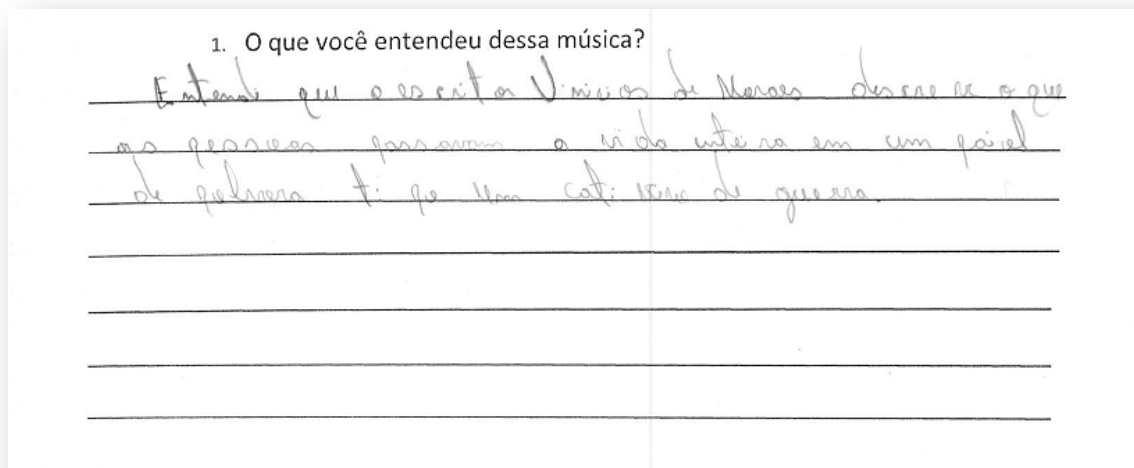


FIGURA 21 – Texto de Lucas sobre o Paiol de Pólvora

Reproduzindo: “Entendi que o escritor Vinícius de Moraes descreve que as pessoas passam a vida inteira em um paiol de pólvora, tipo um cativeiro de guerra.”

Esse gesto de interpretação relaciona um cativeiro de guerra com o paiol de pólvora, e o cativeiro também é dotado de múltiplos sentidos dentro do discurso do sujeito-aluno Lucas, como, talvez, as dificuldades de se viver sob um regime de opressão e ausência de direitos. A materialidade “cativeiro” também traz consigo a multiplicidade de sentidos que a relaciona, dentre outras coisas, com uma situação ruim no país para a população, no que escreve o sujeito-aluno Marta:

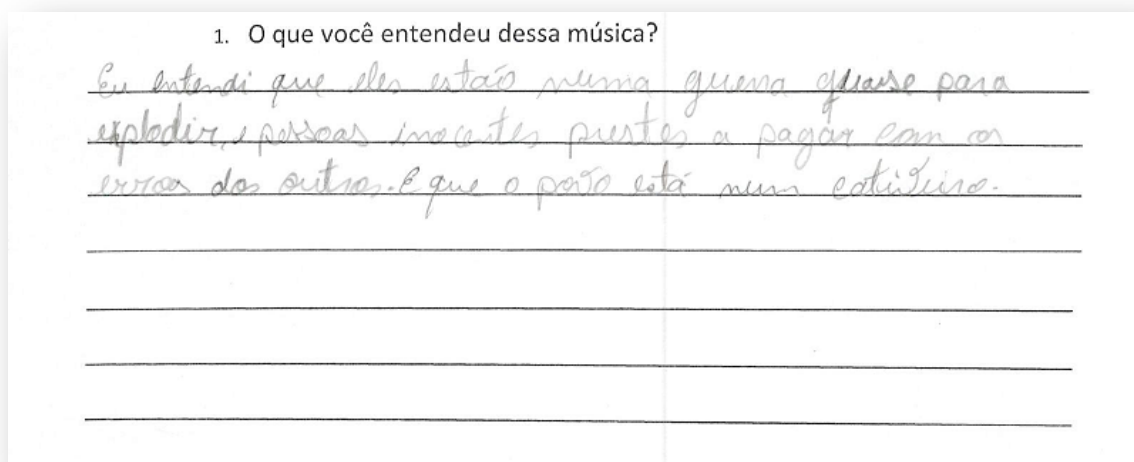


FIGURA 22 – Texto de Marta sobre o Paiol de Pólvora

Reproduzindo, temos: “Eu entendi que eles estão numa guerra quase para explodir, e pessoas inocentes prestes a pagar com os erros dos outros. E que o povo está num cativeiro”.

Essa mobilização de sentidos que levam a pensar num país com ausência de liberdades e direitos, esse “cativeiro”, esse clima de uma “guerra quase para explodir”, traz à tona os sentidos filiados a uma FDE.

Fátima, que não quis responder à pergunta sobre a ditadura militar, quando fez o questionário, respondendo “não sei nem nunca procurei saber”, “Eu prefiro não falar sobre isso por enquanto”, parece, após alimentar seu arquivo, ter compreendido mais sobre o assunto, e estar disposta a analisar a letra de “Paio de Pólvora”. Sua resposta, agora, parece levar em consideração a vida dos perseguidos políticos da ditadura, quando cita que eles tinham que usar nomes falsos para não serem reconhecidos, a fim de não serem torturados e mortos, como podemos ver:

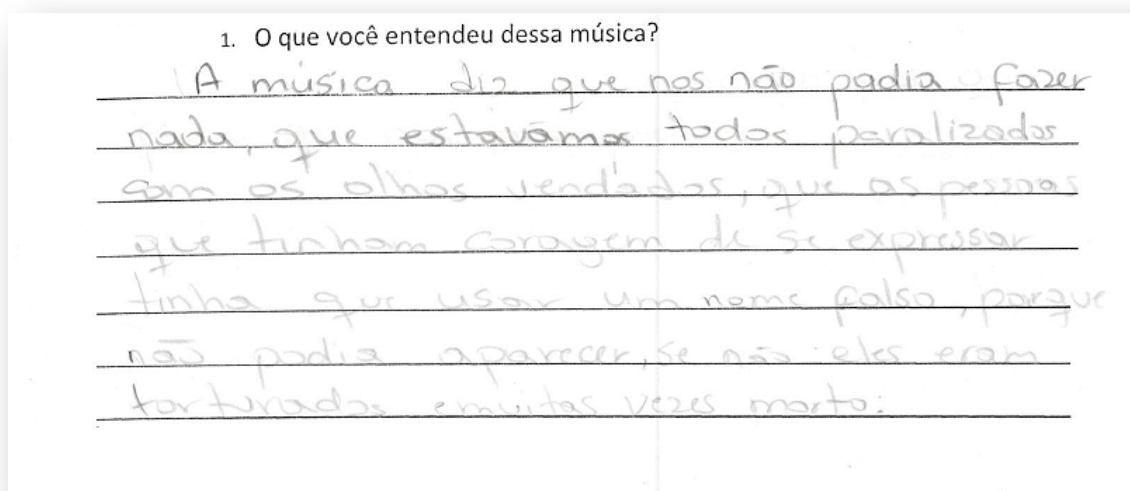


FIGURA 23 – Texto de Fátima sobre o Paio de Pólvora

Reproduzindo:

A música diz que nós não podíamos fazer nada, que estávamos todos paralisados com os olhos vendados, que as pessoas que tinham coragem de se expressar tinham que usar um nome falso, porque não podiam aparecer, senão eles eram torturados e muitas vezes mortos.

Dessa forma, Fátima, ao escrever sobre a canção de Vinícius de Moraes e Toquinho, começa a falar sobre o que foi a ditadura militar, compreendendo que aquela materialidade movimentava sentidos que estavam, na época, proibidos de veicular. O sujeito-aluno, por exemplo, relaciona os “olhos vedados” com a situação de opressão que predominava no país. O sentido desse clima de terror também é movimentado pelo gesto de leitura de José, que, quanto a isso, fala sobre as pessoas que não tinham direito de expressar-se, e lê outros sentidos para “paiol de pólvora”, ainda dentro dos sentidos que seus colegas vêm lendo, próximos de sentidos da FDE, como podemos ver:

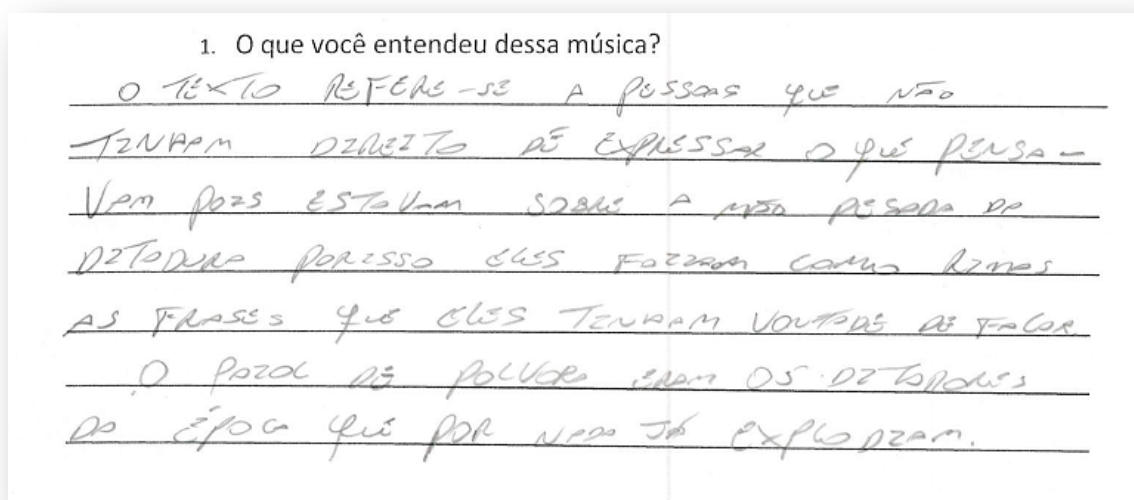


FIGURA 24 – Texto de José sobre o Paiol de Pólvora

Reproduzindo, temos:

O texto refere-se a pessoas que não tinham direito de expressar o que pensavam, pois estavam sobre a mão pesada da ditadura, por isso eles faziam como rimas as frases que eles tinham vontade de falar.

O paiol de pólvora eram os ditadores da época, que por nada já explodiam.

O sujeito-aluno tem uma leitura próxima de uma FDE, ressaltando a imposição do silêncio à população por parte dos agentes da repressão; depois vai até a materialidade “paiol de pólvora” e a relaciona com os ditadores que, segundo ele, “por nada já explodiam”. Compreende, dessa forma, a apropriação das palavras por determinadas ideologias, que conferem a elas

seus sentidos. Como outros sujeitos-alunos, José não faz uma leitura nos moldes “tradicionais”, procurando a “literalidade”, mas sim olha para as condições de produção de determinado discurso, compreendendo o porquê de certas palavras e não outras, o que acontecia com o “direito de expressar” o que se pensa, como ele diz, que tinha de ser dito de outra forma.

O sujeito-professor tomou a cautela de não centralizar em nenhum momento o que seria “paiol de pólvora”, apenas falou, após ouvir dos sujeitos-alunos suas leituras, sobre a questão da censura e como foi a história de algumas das composições estudadas.

Os sujeitos-alunos, que escreveram suas leituras, demonstraram ter lido, através de uma perspectiva discursiva, a letra da música Paiol de Pólvora de Vinícius de Moraes e Toquinho, observando questões importantes como as condições de produção do discurso e a história. Puderam compreender que não há um sentido literal para as palavras, e que seu sentido é decorrente daqueles que as empregam, desde uma posição dada em uma determinada formação ideológica. Por exemplo, as materialidades usadas por Vinícius de Moraes e Toquinho estão identificadas com a formação discursiva de esquerda, ou seja, opondo-se à ditadura militar, e movimentam sentidos nessa direção; os sujeitos-alunos buscaram esses sentidos, procurando suas possibilidades de significar o que esteve silenciado na época do regime militar.

Ao fim das aulas, de acordo com os gestos de leitura dos sujeitos-alunos, é possível esboçar o seguinte quadro, tendo como princípio os sentidos e sua FD, bem como a leitura parafrástica e polissêmica. Considera-se, para tanto, os trabalhos escritos e a leitura feita durante as discussões em aula, e se os gestos de leitura dos sujeitos-alunos movimentaram, ao fim, quando da leitura polissêmica, sentidos silenciados, que, aqui, colocamos como presentes na FDE. Também é considerado se os sujeitos-alunos souberam realizar, quando instados, a leitura dos sentidos centralizados nos textos midiáticos da ditadura, expresso no quadro como leitura parafrástica:

QUADRO 3
Gestos de leitura dos sujeitos-alunos

	1ª Leitura	2ª Leitura		
Sujeito-aluno	Leitura Parafrástica	Leitura Polissêmica	Sentidos da FDD	Sentidos da FDE
Paulo	X	X		X
Maria	X	X		X
Marta	X	X		X
Vera	X	X		X
Jorge	X	X		X
Luís	X	X		X
Lucas	X	X		X
Rosane	X	X		X
Tereza	X	X		X
Fátima	X	X		X
Fernando	X		X	
José	X	X		X

Fonte: Gerado pelo autor

O quadro reflete, pois, o movimento de sentidos presente na leitura feita pelos sujeitos-alunos. A maioria movimentou sentidos que, à época, estavam também inscritos na FDE, como Paulo, Maria, Jorge etc., realizando quanto aos textos midiáticos, num primeiro momento, a leitura parafrástica e, em seguida, com os seus arquivos alimentados, a polissêmica. Isso é importante: perceber quais os sentidos centralizados na época militar, e também fazer o deslizamento para os sentidos silenciados.

O caso de Fernando é citado, pois exemplifica uma leitura que se mantém parafrástica, revelado uma plena identificação com a FDD. Também interessa o caso de Lucas, que, ao fim do trabalho, produziu uma leitura que movimentou sentidos da FDE, compreendendo o processo discursivo envolvido nos discursos midiáticos que buscavam legitimar o governo militar, como ele mesmo escreveu, caracterizando como um “teatro” o discurso difundido pela *Gazeta de Alegrete*. No começo do trabalho, o sujeito-aluno em questão havia optado pelo silêncio, o que poderia sinalizar, como apontamos, resquícios de posições da FDD, quando dizia que não falava sobre política.

O quadro em geral mostra a leitura produzida pelos sujeitos-alunos, que souberam movimentar sentidos que estavam silenciados no período da ditadura militar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho empreendido sobre a leitura em uma perspectiva discursiva na Educação de Jovens e Adultos pode proporcionar aos sujeitos-alunos condições de produção da leitura diferentes das habituais (digamos, “tradicionais”) e que permitiram a esses sujeitos, muitos advindos de outra época de nossa história da educação, trazer para junto da sala de aula, no auxílio à sua leitura, ideologias, suas memórias, e arquivos. Uma abordagem que não olhasse para as condições de produção dos discursos lidos (do *Jornal Gazeta de Alegrete*, por exemplo) provavelmente não permitisse que houvesse um olhar para a ideologia e a história como fatores indissociáveis dos discursos; também possivelmente não permitissem a recuperação de memórias e arquivos que os sujeitos-alunos trazem sobre o tema da ditadura militar.

Uma abordagem que tomasse as palavras como tendo um sentido fixo e transparente incorreria em uma abordagem centralizadora dos sentidos, através, certamente, de uma formação imaginária do sujeito-professor enquanto autoridade na compreensão de textos, e munido de um discurso autoritário, aquele que realiza as leituras “corretas” dos textos, cabendo aos demais sujeitos presentes na sala de aula apenas reproduzir a leitura da “autoridade”.

O trabalho com a perspectiva discursiva, porém, não se limitou a utilizar-se de um discurso pedagógico autoritário, controlador da polissemia, da possibilidade de múltiplos sentidos. Pensemos em um sujeito-professor que fizesse exatamente o papel de reproduzir as relações de poder impostas pelos Aparelhos Ideológicos do Estado, a serviço das classes dominantes, com certeza, não é esse o papel, nem a imagem de sujeito-professor, requerida em um trabalho que visa a criar condições para leituras polissêmicas, para dar voz aos sentidos silenciados e que, somente em nossa época, de uns vinte anos para cá, vem sendo trazidos à tona.

O discurso pró-ditadura militar não se esvaiu com o tempo e o fim da ditadura, os aparelhos de repressão também não foram extintos e o silêncio local segue sendo um acontecimento; continuam existindo ainda sentidos proibidos. A classe dominante da época do regime é a mesma classe que

exerce o poder político nos dias atuais. Como aceitar, portanto, que as aulas de língua portuguesa continuem sedimentando sentidos, não abrindo para outras possibilidades, para uma leitura que leve em consideração os distintos discursos que figuram em nosso tempo?

As aulas de língua portuguesa, de interpretação de textos, precisam abrir-se para uma abordagem que leve em consideração o ideológico e as condições de produção dos discursos, para que o sujeito-aluno possa ler observando essa dimensão, e não aquela outra, a dos sentidos “literais”, e que não abrem a possibilidade de uma leitura polissêmica.

A Educação de Jovens e Adultos não pode ser menosprezada, como ainda o é por muitos profissionais, educadores, supervisores, orientadores pedagógicos, gestores etc. Os sujeitos-alunos da EJA têm memórias que não podem ser sufocadas, têm uma vida que não pode ser ignorada, e têm formas de ler e muito a comunicar aos seus professores. E eles sabem disso, sabem que tem com o que contribuir nas aulas. No caso deste trabalho, por exemplo, um sujeito-aluno, que aqui ficou com o pseudônimo de Paulo, um senhor de seus cinquenta anos aproximadamente, que foi trabalhador rural, mão de obra explorada enquanto pôde dar de sua força; e agora, com lesões em ambos os joelhos, não consegue nem se aposentar; ele mesmo insistiu em me emprestar um livro que, segundo ele, falava, em determinada parte, da intenção dos poderosos de sempre manter o povo na ignorância, sem educação de qualidade ou mesmo sem acesso à educação, a fim de que não reivindicassem seus direitos, era um livro de Laurentino Gomes, 1822. Com certeza, ele não tinha uma imagem de seu sujeito-professor como alguém arrogante e que fosse a única autoridade, inquestionável, na leitura dos textos. Ele tinha o entendimento de que possuía algo com o que contribuir, foram suas memórias, suas leituras da história, dos textos, da atualidade. O que seria de suas contribuições, porém, se não fosse o diálogo e as discussões sobre os discursos dos jornais? Seria motivado a reproduzir a leitura de seu sujeito-professor ou de um livro didático, e deixar seu arquivo sobre o tema de lado.

Os livros e as conversas foram um acontecimento, posso dizer, extraclasse. Alguns sujeitos-alunos, ao saírem da aula, após o sinal, seguiam até o portão da escola, ou até a primeira esquina, perto de onde moro, conversando sobre acontecimentos relativos ao tema da aula. Um sujeito-

aluno, neste trabalho, chamado pelo pseudônimo de Maria, emprestou para um colega seu, Jorge, também pseudônimo, o livro *Brasil Nunca Mais*, pois ele queria alimentar seu arquivo sobre a ditadura militar e o livro fora citado em sala de aula. A mesma Maria, depois do término de todas as aulas do projeto, me pediu emprestado o livro *Vozes da Legalidade: Política e Imaginário na Era do Rádio*, de Juremir Machado da Silva, pois narra um episódio importante da história do Rio Grande do Sul e do Brasil, e que fora citado durante a aplicação do trabalho.

Observamos que os sujeitos-alunos que participaram das aulas realizaram leituras polissêmicas quanto à materialidade veiculada no *Jornal Gazeta de Alegrete*, podendo ver que as palavras são dotadas de determinados sentidos de acordo com a formação ideológica à qual o jornal está filiado. Questionaram-se do porquê de usar a palavra “democracia” para referir-se à ditadura militar, bem como a palavra “liberdade”, quando sabiam que a repressão e a falta de direitos preponderaram durante o regime militar. É “a democracia deles” como disse um sujeito-aluno, reconhecendo que as palavras não têm sentido fixo, dado desde já.

Os sujeitos-alunos reconheceram, também, a forma como os sentidos silenciados fazem-se ouvir, dentro de condições opressivas de veiculação. E que quanto mais fixados ficam os sentidos aceitos pelo poder, mais surgem múltiplos sentidos para as mesmas palavras, como disse Orlandi (1992), a fim de deslocar-se e fazer-se ouvir. Não é à toa que os sujeitos-alunos compreenderam, sem dificuldades, o que Vinícius de Moraes e Toquinho quiseram dizer com o seu Paiol de Pólvora.

Havia, por exemplo, para falarmos da imprensa, sujeitos-alunos que estavam identificados com uma Forma-Sujeito que tinha a imprensa como autoridade, e essa posição-sujeito foi entrando em confronto com a questão da mídia como propagandista da ditadura militar, a exemplo da *Gazeta de Alegrete*, eles perceberam a filiação desse jornal, durante os anos que se seguiram à década de 1960, à formação discursiva da ditadura militar, compreendendo, assim, que um órgão de imprensa pode, sim, estar em determinada posição, sujeita a determinada ideologia.

E quanto à pergunta da questão de pesquisa: Como desenvolver uma proposta de planejamento didático que permita a leitura crítica de

materialidades da mídia na sala de aula da EJA? Essa proposta de planejamento didático precisa levar em conta os seguintes fatores: primeiramente, criar condições de leitura favoráveis a uma leitura discursiva, em que o sujeito-aluno possa ter acesso ao conhecimento das condições de produção do discurso com o qual se depara; e a criação de condições favoráveis precisa levar em consideração o fato de que é necessário alimentar os arquivos de leitura dos sujeitos-alunos, ao mesmo tempo em que se recupera e traz para as discussões em sala de aula esses arquivos e seus imaginários. Depois, sempre abrir espaço para que possa haver um maior diálogo sobre os discursos lidos, em que os sujeitos-alunos participem e não sejam apenas reprodutores das leituras do sujeito-professor. Ou seja, é necessário, por ora, desfazer um pouco daquela formação imaginária que se tem do sujeito-professor enquanto aquele que detém e vigia o sentido “literal” das palavras. Ele, contudo, não está alheio às leituras, nem é isento de ideologia, e tem um compromisso com todos aqueles que, nas escolas, estão envolvidos nas leituras, e pode estar, como dissemos já em outra parte dessa dissertação, ao lado dos mais fracos, dos injustiçados, dos oprimidos, em outras palavras, em dissensão com o poder. Essa foi a reflexão proposta aqui, quando falamos do sujeito-professor enquanto intelectual, ele, como especialista em sua área, pode auxiliar a pensar a imprensa na sua constituição ideológica.

Foi observando esses fatores, que se produziu condições favoráveis à leitura polissêmica de sentidos que foram sedimentados em outro período de nossa história, e que podem muito bem servir para que se crie condições de leituras discursivas para textos que veiculam nos dias de hoje, desvelando seus silêncios e encontrando seus múltiplos sentidos.

Assim, com a aplicação dessas aulas na perspectiva discursiva, chegamos à compreensão de que a leitura polissêmica e o trabalho com arquivo em sala de aula torna o ensino de Língua Portuguesa mais significativo na Educação de Jovens e Adultos, uma vez que não envereda por uma abordagem que centraliza os sentidos. Promove, dessa forma, um processo de ensino-aprendizagem em que o sujeito-aluno realiza o seu gesto de leitura, observando as instâncias ideológicas que determinam os discursos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e aparelhos ideológicos do estado*. Tradução de Joaquim José de Moura Ramos. Lisboa: Editorial Presença, 1980.

ARQUIDIOCESSE DE SÃO PAULO. *Brasil: Nunca Mais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985.

BAUMAN, Zigmunt. *Legisladores e intérpretes*. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

BEISIEGEL, Celso de Rui. *Estado e Educação Popular: um estudo sobre a educação de adultos*. São Paulo: Editora Pioneira, 1974.

CHAUÍ, Marilena. *Simulacro e poder. uma análise da notícia*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2006.

CHOMSKY Noam; HERMAN, Edward S. *Os Estados Unidos Contra os Direitos Humanos no Terceiro Mundo* In: *A Trilateral: Nova Fase do Capitalismo Mundial*. Tradução de Hugo Pedro Boff. Petrópolis: Vozes, 1979.

COMISSÃO NACIONAL DA VERDADE. *Relatório/ Comissão Nacional da Verdade*. – Recurso Eletrônico – Brasília: CNV, 2014.

DREIFUSS, René Armand. *1964: A conquista do Estado*. Tradução de Ayeska Branca de Oliveira et al. Petrópolis: vozes, 1987.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Miniaurélio Século XXI: O minidicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FOUCAULT, Michel. *O governo de si e dos outros*. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

INDURSKY, Freda. *A fala dos quartéis e as outras vozes*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2013.

LDB: LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL: LEI Nº 9.394/1996. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.

MARIANI, Bethania. *O PCB e a imprensa: Os comunistas no imaginário dos jornais 1922-1989*. Rio de Janeiro: Revan, 1998.

MARTINS, Jairo Jair. *O Mago Anarquista: misticismo, loucura e política na obra do compositor e cantor Raul Seixas*. Porto Alegre: Armazém Digital, 2008.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Manifesto do Partido Comunista*. Tradução de Sueli Barros. Porto Alegre: L&PM, 2001.

MORAIS, Fernando. *A Ilha: um repórter brasileiro no país de Fidel Castro*. São Paulo: Editora Alfa-Omega, 1976.

MORAES, Dênis de; VIANA, Francisco. *De Santo Ângelo ao Comitern* In: Prestes: Lutas e autocríticas. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1982.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

_____. *O discurso pedagógico: a circularidade* In: A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso. São Paulo: Pontes, 1996.

_____. *Discurso e Leitura*. Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2012(a).

_____. *Educação em Direitos Humanos: um discurso* In: Discurso em Análise: sujeito, sentido e ideologia. São Paulo: Pontes editores, 2012(b).

_____. *Em Torno do Método e do Objeto* In: Terra à Vista: Discurso do confronto: velho e novo mundo. São Paulo: Cotez Editora, 1990.

_____. *Maio de 68: Os silêncios da memória* In: *O papel da memória*. São Paulo: Pontes, 1999.

_____. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

PÊCHEUX, Michel. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Tradução de Eni Orlandi. Campinas: Pontes, 1990.

_____. *Foi propaganda mesmo que você disse?* In: Análise de discurso: textos selecionados. Tradução de Eni Orlandi et al. Campinas, SP: Pontes, 2012(a).

_____. *Ideologia – aprisionamento ou campo paradoxal?* In: Análise de discurso: textos selecionados. Tradução de Eni Orlandi et al. Campinas, SP: Pontes, 2012b.

_____. *Ler o arquivo hoje* In: Gestos de Leitura: da história no discurso. Tradução Bethânia S. Mariani et al. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1994.

_____. *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Tradução Eni Orlandi et alii. Campinas: Ed. da unicamp, 2010.

PEREIRA, Marina Lúcia. *A construção do letramento na Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica/FCH-FUMEC, 2005.

ROVAI, Renato. *Midiático poder: o caso Venezuela e a guerrilha informativa*. São Paulo: Publisher, 2007.

SAID, Edward. *As representações do intelectual: As conferências de Reith de 1993*. Tradução de Milton Haotum. São Paulo Cia das Letras, 2005.

_____. *Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente*. Tradução de Tomás Rosa Bueno. São Paulo: Cia das letras, 2001.

SILVA, Juremir Machado da. *1964: golpe midiático-civil-militar*. Porto Alegre: Sulina, 2014.

_____. *Vozes da legalidade: política e imaginário na Era do Rádio*. Porto Alegre: Sulina, 2012.

SARTRE, Jean-Paul. *Que es la literatura*. Traducción de Aurora Bernárdez. Buenos Aires: Editorial Losada, 1967.

VIANNA, Marly. *Política e rebelião nos anos 30*. São Paulo: Moderna, 1995.

Filme:

VLADO: 30 ANOS DEPOIS. Direção: João Batista de Andrade. Barueri-SP: Europa filmes, 2006. 86 min.

Jornais e revistas:

AÇÃO COORDENADA CONTRA A SUBVERSÃO VERMELHA. Gazeta de Alegrete. Alegrete, 15 de julho de 1961.

EXÉRCITO REALIZA MAIS UMA OPERAÇÃO ACISO PARA COMEMORAR 7º ANIVERSÁRIO DA REVOLUÇÃO. Gazeta de Alegrete, 1º de abril de 1971, ano 89, nº 73.

GAZETA DE ALEGRETE. 16 de maio de 2015, ano 133. Nº 19.

_____. 27 de março de 1971, ano 89. Nº 71.

MOBRAL: O HOMEM COMO MEIO, A LIBERDADE COMO OBJETIVO. Gazeta de Alegrete, 9 de março de 1971, ano 89, nº 63.

REVISTA O CRUZEIRO EXTRA. Rio de Janeiro: 1964. Semanal.

Sites:

JORNAL CITA 28 EMPRESAS INVESTIGADAS NA OPERAÇÃO ZELOTES. Disponível em: <<http://zh.clicrbs.com.br/rs/noticias/noticia/2015/03/jornal-cita->

28-empresas-investigadas-na-operacao-zelotes-4728597.html>, acesso às 29h28 de 21/04/15.

UMA CUSPARADA NA CARA. Disponível em: <*wp.clicrbs.com.br/davidcoimbra/?topo=13,1,1,,13*>, acesso às 19h43 de 21/04/15.

CANTOR LOBÃO EXALTA DITADURA MILITAR E ATACA CHICO BUARQUE. Disponível em: <*www.pragmatismopolitico.com.br/2011/06/cantor-lobao-exalta-ditadura-militar-e.html*>, acessado em 13/09/15 às 17h19.

A MÚSICA BRASILEIRA E A CENSURA DA DITADURA MILITAR. Disponível em: <*www.vermelho.org.br/noticia159935-11*>, acessado em 27/9/13 às 00h23.

ANEXOS:**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Título do projeto: Leitura de notícias do período da ditadura militar: uma abordagem discursiva na EJA

Pesquisador responsável: Pedro Luís Fagundes do Amaral

Instituição: Universidade Federal do Pampa – Unipampa

Telefone celular do pesquisador para contato: (55) 96432700

O Sr. (a) está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa de mestrado, *Leitura de notícias do período da ditadura militar: uma abordagem discursiva na EJA*, que tem por objetivo levar ao conhecimento do aluno um novo olhar sobre a compreensão de textos, que leva em consideração a história e outras áreas do conhecimento, a fim de que possa ler de uma maneira mais profunda textos jornalísticos. O projeto se justifica pela necessidade de se trabalhar discursivamente notícias na escola, pois essa abordagem não tem sido explorada com muita ênfase no nosso sistema educativo. E o tema da ditadura militar surge devido aos 51 anos do golpe de 1964, que marcou a história brasileira, quando usurpou o poder e junto dele, as liberdades democráticas, e, no entanto, mesmo estando nós em um período de relativa democracia, ainda vemos setores da população brasileira saírem às ruas pedindo um novo golpe militar, o que nos mostra como ainda há necessidade de debate e esclarecimento sobre o que foi e o que representou a ditadura militar para o país.

Por meio deste documento e a qualquer tempo o Sr. (a) poderá solicitar esclarecimentos adicionais sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar. Também poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento, sem sofrer qualquer tipo de penalidade ou prejuízo.

Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra será arquivada pelo pesquisador responsável.

O trabalho proposto não se diferencia de uma aula, na verdade, são aulas, como temos diariamente. Iremos responder questionários, que visam sondar os conhecimentos que o Sr. (a) tem sobre a imprensa e a ditadura militar, que serão, em um outro momento, analisados pelo professor.

Na sequência, vamos ter contato com alguns textos da imprensa, impressos e, ou, audiovisuais, e vamos interpretá-los, para ver como os alunos compreendem esses textos. Para tanto, escreveremos a interpretação e também a comentaremos oralmente. A única diferença é que gravaremos em áudio/vídeo o que será comentado, para que mais tarde o professor analise.

Assistiremos a vídeos breves sobre a ditadura militar e debateremos sobre o tema. E vamos estudar como foi a relação da grande imprensa com os ditadores militares brasileiros, e como isso aparece nos textos. Para tanto, vamos analisar juntos discursos e imagens. Conheceremos também um pouco da relação da ditadura com os artistas e demais pessoas que se opunham ao regime, e para isso também vamos observar o que diziam.

Participar dessa pesquisa não o prejudica em nada, pois é uma pesquisa em prol da educação pública e de qualidade, seu nome ficará em sigilo, e não aparecerá em nenhum momento. Será uma pesquisa breve e inserida dentro das aulas de Língua Portuguesa, no que diz respeito à compreensão e análise de textos.

Essa pesquisa visa contribuir para aprimorar a educação pública e esse, sem dúvida, será o benefício principal. Também servirá para a elaboração de um roteiro didático, que será disponibilizado gratuitamente para todos os professores, a fim de que o utilizem em sua prática de sala de aula.

Nome do Participante da Pesquisa: _____

Assinatura do Participante da Pesquisa

Nome do Pesquisador

Responsável: _____

Assinatura do Pesquisador Responsável

Local e data _____