



INTERSECÇÕES

Revista de Estudos sobre Práticas Discursivas e Textuais

ISSN: 1984-2406

Centro Universitário Padre Anchieta Jundiaí/SP Graduação e Pós-Graduação em Letras

EDIÇÃO 13

ANO 7

NÚMERO 2

MAIO 2014

Organização: Profa. Dra. Maria Cristina de Moraes Taffarello



INTERSECÇÕES

ARTIGOS

A DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA EM LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO MÉDIO.....	5
Ananias Agostinho da SILVA.....	5
Gilton Sampaio de SOUZA.....	5
APROPRIAÇÃO DO DISCURSO SOBRE OS CONCEITOS TEÓRICOS NA ESCRITA DE DISSERTAÇÕES: UM PROCESSO DIALÓGICO	27
Elza Maria Silva de Araújo ALVES	27
Sulemi Fabiano CAMPOS	27
ARQUITETURA DE UMA IDENTIDADE: MEMÓRIA E NARRAÇÃO COMO MATÉRIA-PRIMA EM <i>O VALE DA PAIXÃO</i> , DE LÍDIA JORGE	42
Mariana Jantsch de SOUZA.....	42
Alfeu SPAREMBERGER	42
EDUCAÇÃO E LINGUAGEM: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DE GRAMÁTICA DA LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL.....	63
Maurício SILVA.....	63

ESCOLHAS LEXICAIS NA ELABORAÇÃO DE ESTILO DE FALA NA LINGUAGEM AFÁSICA	74
Caio MIRA	74
GRAMMAIRE, TRADUCTION ET DICTIONNAIRE: LE REGIME PRÉPOSITIONNEL DE VERBES EN FRANÇAIS ET EN BRÉSILIEN	91
Claudia XATARA	91
NOVAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	101
Roberta CAIADO	101
Artur Gomes de MORAIS	101
O ACONTECIMENTO DOS PROTESTOS NO BRASIL EM 2013: UMA AGITAÇÃO NAS REDES DE MEMÓRIA DO CIDADÃO BRASILEIRO.....	122
Washington Silva de FARIAS.....	122
O MAPEAMENTO FUNCIONAL DE FORMAS IMPERFECTIVAS DE PASSADO EM CONTOS ESCRITOS EM ESPANHOL.....	139
Valdecy de Oliveira PONTES	139
PLANEJAMENTO E PRÁTICA INTERDISCIPLINAR: NOVOS RUMOS PARA A DOCÊNCIA NO CURSO DE LETRAS DA UNIRG	153
Marcilene de Assis Alves ARAÚJO	153
Maria Elaine MENDES	153
Maria José de PINHO.....	153
Francisco Edviges ALBUQUERQUE.....	153
PROCESSOS DE DISCURSIVIZAÇÃO: ENTRECRUZAMENTO DE FATORES CULTURAIS E COGNITIVOS NO PROCESSO DE REMEMORAÇÃO	170
Geralda de Oliveira Santos LIMA.....	170
Caio Cesar Costa SANTOS.....	170
Isabela Marília SANTANA	170
RASURAS ORAIS SEMÂNTICAS NA ESCRITURA A DOIS: A METAENUNCIÇÃO EM HISTÓRIAS INVENTADAS	188
Eduardo CALIL	188
Cristina FELIPETO	188
REFLEXÕES TEÓRICAS SOBRE O USO DE MÚSICA NAS AULAS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA	203
Paula Graciano PEREIRA	203

REPRESENTAÇÕES DISCURSIVAS DE PROFESSORES DA EJA... <i>O NÃO-LUGAR</i>	227
.....	227
Márcia Aparecida Amador MASCIA.....	227
Jackeline Rodrigues MENDES	227
Alexandrina MONTEIRO	227
RESULTADOS DE UNA INVESTIGACIÓN EN LECTURA EN EL NIVEL PRIMARIO	243
.....	243
Chris Royes SCHARDOSIM	243
Leonor-Scliar CABRAL.....	243
RESENHA.....	255
BILINGUISMOS.....	255
Juliana Paiva SANTIAGO1	255
. Rosemeire Selma MONTEIRO-PLANTIN.....	255

A DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA EM LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO MÉDIO

Ananias Agostinho da SILVA¹

Gilton Sampaio de SOUZA²

Resumo: Neste artigo, buscamos refletir sobre os usos do texto de divulgação científica no livro didático de língua portuguesa do ensino médio. Para tanto, retomamos a noção de esfera do Círculo de Bakhtin, para compreender a divulgação científica como uma modalidade específica de relações dialógicas entre esferas (GRILLO, 2013). A análise realizada permitiu-me perceber que a divulgação científica é concebida no livro didático como um gênero, o que dificulta o trabalho com a diversidade textual. Em consequência disso, aspectos semióticos e multimodais próprios dos gêneros de divulgação científica são pouco considerados pelo livro didático.

Palavras-chave: Divulgação científica. Livro didático. Esfera.

Abstract: *In this article, we aim at reflecting on the uses of the text of scientific dissemination in Portuguese language textbook of high school. For that, we have resumed the notion of Bakhtin circle sphere to understand the scientific dissemination as a specific mode of dialogical relationships between spheres (GRILLO, 2013). The analysis performed has allowed me to realize that the scientific dissemination is conceived in the textbook as a genre, which makes the work with the textual diversity difficult. As a consequence, semiotic aspects and multimodals of the genres of scientific dissemination are little considered by the textbook.*

Keywords: *Scientific dissemination. Textbook. Sphere*

¹ Doutorando em Estudos da Linguagem, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professor da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Patu-RN, Brasil. E-mail: ananiasgpet@yahoo.com.br.

² Docente do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Bolsista de Produtividade em Pesquisa da UERN. Doutor em Linguística e Língua Portuguesa pela UNESP e Pós-doutor em Estudos Comparados: Língua Portuguesa e Língua Francesa, pela Université Paris VIII, na França. E-mail: giltonsampaio@uern.br

Introdução

Conceber o texto como base para o ensino de língua parece ser um ponto pacífico entre a maioria de professores e linguistas aplicados deste século. Inclusive, os programas oficiais de ensino de vários países, dentre eles o Brasil, por exemplo, têm assumido esta postura didático-metodológica. Apesar disso, muitos textos parecem ainda ficar à margem da escola, enquanto outros, por questões históricas e tradicionais do ensino de língua, são facilmente inseridos no contexto escolar, embora, algumas vezes, não apresentem muita relevância nas práticas sociais cotidianas dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Dentre esses textos colocados à margem estão os gêneros de divulgação científica, especialmente nos anos escolares do ensino médio. O próprio Guia do livro didático de língua portuguesa do ensino médio (2012, p.17) faz ressalva quanto à ausência desses textos:

Em quantidade significativamente menor, aparecem os textos relacionados ao mundo do trabalho, à divulgação científica não especializada e ao jornalismo. Gêneros próprios dessas diferentes esferas se fazem presentes: documentos, relatórios, notícias, reportagens, artigos de opinião, artigos de divulgação científica etc. comparativamente, é pouco expressiva a presença da produção midiática voltada para a juventude – quadrinhos e revistas voltados para essa faixa etária, por exemplo – e, menos ainda, a de gêneros próprios das culturas juvenis, como os fanzines e as letras de música (a grande maioria das canções presentes não faz parte desse universo cultural). Também é pequeno o espaço reservado para os textos multimodais, ainda que a imagem e a leitura de imagens, principalmente as pinturas célebres, fotos e charges, seja a marca de mais de uma coleção.

Considerando esta realidade, retomo aqui duas interrogações realizadas por Bunzen e Mendonça (2013) ao final de um texto recentemente publicado: como a escola, uma das principais agências de letramento no contexto brasileiro, tem lidado com os textos que têm por objetivo principal declarado divulgar conhecimentos científicos para leitores não especializados? De que maneira, nas aulas de língua materna, os textos de divulgação científica, considerados os suportes em que são veiculados e as práticas sociais de que tomam parte, podem ser elaborados? Minha pretensão é justamente refletir sobre estas questões.

Para tanto, tomo como objeto de análise o terceiro volume da coleção *Português: Linguagens*, de Willian Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, aprovado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), do Ministério da Educação, e distribuído nas escolas públicas brasileiras para ser utilizado no triênio 2012-2014 no terceiro ano do ensino médio. Convém esclarecer que a escolha por este manual não se deu de forma aleatória, mas

conforme alguns critérios: i) aprovação no PNLB, ii) a presença de um capítulo destinado ao tratamento de textos de divulgação científica, iii) a adoção de uma concepção de linguagem bakhtiniana por parte dos autores (concepção que também adoto neste trabalho) e, por último, iv) o fato de utilizar este livro didático em uma escola pública brasileira (Rio Grande do Norte), onde atuo como professor de língua portuguesa.

Como respaldo teórico para o empreendimento analítico e reflexivo aqui realizado, recorro, especialmente, aos pressupostos da teoria bakhtiana, especialmente à noção de esfera da atividade humana e de gêneros do discurso. Sobre a noção de divulgação científica, adoto aqui a recente proposta de Grillo (2013), que a compreende como uma modalidade específica de relação dialógica entre esferas.

A noção de esfera

A noção de esfera da atividade humana (ou da comunicação discursiva, da criatividade ideológica, da comunicação social, da utilização da língua, da ideologia) é desenvolvida em toda a obra do Círculo de Bakhtin³. Entretanto, aqui, recupero apenas as discussões realizadas em dois textos escritos em diferentes momentos da história do Círculo: *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, publicado com a assinatura de V. N. Volochínov em Leningrado, (1929) e *Os gêneros do discurso*, produzido (1952-1953) em Saransk e publicado (1978) com a assinatura de M. M. Bakhtin.

Especialmente em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, buscando superar a relação de determinismo mecanicista, proveniente da ortodoxia marxista, entre os fatos da base socioeconômica comum e os produtos ideológicos, Volochinov ([1929]2006, p.33) compreende a noção de esfera (ou de campo) como um nível específico de coerções que, sem desconsiderar a influência da instância socioeconômica, constitui as produções ideológicas, segundo as especificidades próprias de cada campo.

No domínio dos signos, isto é, na esfera ideológica, existem diferenças profundas, pois este domínio é, ao mesmo tempo, o da representação, do símbolo religioso, da fórmula científica e da forma jurídica, etc. Cada campo de criatividade ideológica tem seu próprio modo de orientação para a realidade e refrata a realidade à sua própria maneira. Cada campo dispõe de sua própria função no conjunto da vida

³ Alternam-se, conforme as traduções brasileiras, o uso de esfera e campo nas obras do Círculo do Bakhtin. Por isso, preferimos compreender estes dois termos como equivalentes.

social. É seu caráter semiótico que coloca todos os fenômenos ideológicos sob a mesma definição geral.

No pensamento do Círculo, cada esfera da atividade humana apresenta coerções singulares em seu modo de organização e de refração da realidade, mas, por outro lado, o aspecto semiótico constituinte de cada esfera as coloca sob um mesmo rótulo, o de esfera da atividade humana. Em outras palavras, o signo linguístico constitui elemento presente na natureza de todas as esferas ideológicas, como que uma presença obrigatória e necessária, e é justamente a constituição semiótica que assenta às esferas uma natureza comum.

Em *Os gêneros do discurso*, ao apresentar o conceito de gêneros – tipos relativamente estáveis de enunciado – e seu modo de funcionamento e circulação em sociedade, Bakhtin (2003) retoma a noção de campo (esfera):

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo. ([1979]2003: 262).

Dois aspectos merecem destaque: a diversidade (infinidade) dos gêneros e as modificações que sofrem ao longo do tempo, que, de certa forma, estão atreladas aos campos (ou às esferas) aos quais pertencem. Cada esfera comporta um repertório de gêneros do discurso que apresentam características singulares. Entretanto, ao pensarmos a infinidade de situações comunicativas e que cada uma delas só é possível graças à utilização da língua, podemos perceber que infinitos também serão os gêneros, existindo, portanto, em número ilimitado. Esta imensa heterogeneidade levou o autor a realizar uma “classificação” dos gêneros, dividindo-os em primários (constituídos de comunicação verbal cotidiana) e secundários (que aparecem naquelas circunstâncias de comunicação cultural mais complexas, principalmente escritas).

Além disso, cada gênero pode ser caracterizado considerando seus conteúdos temáticos (assunto), a estruturação particular (ou plano composicional) e o estilo (marcas linguísticas próprias de cada gênero). Estas características estão totalmente relacionadas entre si e são determinadas em função das especificidades de cada esfera de comunicação, principalmente devido a sua construção composicional, o que demonstra a importância da noção de esfera para a compreensão da natureza e a consequente classificação dos gêneros.

Os textos de divulgação científica

Meu interesse, neste artigo, está voltado para as práticas discursivas de divulgação científica, oriundas de campos ou esferas de circulação diversas: o próprio campo científico, o campo educacional e o campo midiático. Cada um desses campos ou esferas apresentam gêneros do discurso próprios, enunciados relativamente estáveis que se caracterizam por características formais, estéticas e de conteúdo – como disse Bakhtin (2006). Assim, conforme conclui Grillo (2006), a divulgação científica assume características específicas, em razão das coerções sócio-discursivas destes três campos ou esferas de atividade humana.

No campo científico, ainda de acordo com Grillo (2006), a divulgação científica costuma tomar a forma do gênero artigo, que, geralmente, apresenta resultados de estudos desenvolvidos por pesquisadores de uma dada área, sendo publicado em revistas especializadas. Em razão de suas especificidades, também apresenta um público mais limitado, constituído, na maioria das vezes, por cientistas pertencentes a outras áreas do conhecimento diversas daquela do divulgador – um matemático escrevendo para um astrônomo ou um físico, por exemplo – bem como por estudantes universitários de graduação e de pós-graduação de uma forma geral.

Em um outro campo, o educacional, a divulgação científica apresenta-se em gêneros presentes em livros ou manuais didáticos, livros paradidáticos, aulas expositivas, dialogadas, na discussão de seminários, em estudos de textos teóricos, dentre outros. Neste caso, o público-alvo é constituído prioritariamente por estudantes divididos por faixa etária e nível de escolaridade, os quais, quando inseridos na instituição universitária, podem vir a se tornar pares do campo científico (GRILLO, 2006).

No campo midiático ou da informação jornalística, a divulgação científica tem se proliferado sob a forma de gêneros diversos, como notícia, reportagem, artigo, perguntas de leitor, entrevista, cartas, ideogramas, além dos gêneros multimodais. Os aspectos relativos à constituição formal e ao público-alvo estão relacionados, principalmente, aos veículos ou suportes onde esses gêneros são apresentados. Assim, retomado o exemplo de Grillo (2006), as revistas especializadas e os jornais impressos, embora se voltem ao leigo, têm leitores com características socioculturais e econômicas mais restritas – pertencem a classe social média e alta, moram, sobretudo, nas cidades, frequentaram ou frequentam o sistema educacional – enquanto a televisão atinge um público muito mais amplo, cujas variáveis não podem ser controladas.

Esta caracterização e exemplificação permitem-me realizar algumas considerações importantes acerca das práticas discursivas de divulgação científica. Antes de qualquer coisa, convém dizer que não compreendo a divulgação científica como um gênero do discurso. Acredito que a exposição acima já permitiu, mesmo que implicitamente, esta compreensão. Alguns pesquisadores brasileiros têm insistido em entender a divulgação científica enquanto gênero, principalmente quando tratam de questões relativas ao ensino de língua materna. Nesses casos, a divulgação científica é compreendida como um gênero do discurso, assim como a reportagem ou o *abstract*, na tradição bakhtiniana de enunciados relativamente estáveis, que se caracterizam por apresentarem um conteúdo temático, uma estrutura composicional e um estilo próprios. Ao meu ver, a divulgação científica não pode ser definida a partir destes três critérios, porque constitui muito mais um conjunto de práticas discursivas, logo, de gêneros, do que um gênero propriamente dito. Como visto, há gêneros diversos que divulgam a ciência e não um único gênero de divulgação científica. A reportagem, por exemplo, difere em muitos aspectos – formais, estilísticos e linguísticos – do verbete, mas ambos são gêneros de divulgação científica. Assim, entendo ser mais apropriado dizer que vários gêneros transitam pelo campo da divulgação científica.

Há também quem compreenda a divulgação científica como uma prática de reformulação textual-discursiva, que parte de um discurso-fonte (o discurso da ciência) para chegar a um discurso-segundo (o discurso da vulgarização). Este pensamento tem sido defendido por muitos analistas do discurso, especialmente os de orientação francesa, como Jaqueline Authier-Revuz (1982, p.35), para quem a divulgação científica apresenta-se como "*prática de reformulação* de um discurso-fonte (D1) em um discurso segundo (D2)" (grifo meu), por ser destinada a um público receptor diferente do público para o qual se destina o discurso científico.

Contrariando a concepção que considera a divulgação científica como uma prática de reformulação textual-discursiva, Zamboni (1997, p.11), com quem concordo parcialmente, afirma que a divulgação científica é "resultado de um efetivo trabalho de *formulação* discursiva, no qual se revela uma ação comunicativa que parte de um 'outro' discurso [o científico] e se dirige para 'outro' destinatário [o público leigo]". A autora defende que a tese de que a atividade de produção da divulgação da ciência assume a natureza de um efetivo trabalho de formulação de um discurso novo, que se articula, sob formas variadas, com o discurso da ciência, mas não como um mero produto de reformulação de linguagem.

A proposta é acertada, porque efetivamente os textos de divulgação científica não constituem simples reformulação de discursos outros, mas constituem novos enunciados, novos discursos e, muitas vezes, novos gêneros que apresentam características composicionais, estilísticas e linguísticas diversas, porque são produzidos em campos ou esferas também distintas para atender necessidades comunicativas outras. Quando o texto científico entra para a revista, por exemplo, ele é produzido e publicado em condições diferentes, tem interlocutores diferentes, os aspectos linguísticos são modificados, o cientista desaparece e abre espaço para o jornalista, o professor ou algum outro produtor. Entretanto, para justificar sua afirmação, Zamboni (1997) considera o discurso da divulgação científica como um gênero específico de discurso, que não pertence ao mesmo campo do gênero do discurso científico. E, como anteriormente já foi dito, distancio-me desta direção.

Na verdade, prefiro compreender a divulgação científica a partir de uma conceituação de Grillo (2010), na qual, de modo bastante geral, a divulgação científica deve ser concebida como a exteriorização da ciência e da tecnologia para outras esferas da atividade humana, nas quais perde sua finalidade de avanço do estado de conhecimentos de uma área do saber, para visar a criação de uma cultura científica no destinatário.

É a exteriorização da ciência nas esferas de circulação e de recepção de enunciados que me permite, acompanhando Grillo (2013), entender a divulgação científica a partir de relações dialógicas entre esferas. Nos termos da autora, “uma modalidade particular de relação dialógica – entendida na acepção bakhtiniana enquanto uma relação axiológico-semântica – entre a esfera científica e outras esferas da atividade humana”, especialmente a esfera educacional e a jornalística ou midiática. Além disso, nesta relação estão incluídos os níveis superiores da ideologia do cotidiano, materializados em enunciados de gêneros variados (reportagem, artigo, editorial, livro, romance, verbete, notícia, entrevista, aula expositiva, etc.). Nesta modalidade de relação dialógica, os textos de divulgação científica dialogam, por um lado, com o discurso científico e, por outro, com discursos pertencentes a outras esferas ideológicas diversas.

A divulgação científica e os documentos oficiais de ensino de língua portuguesa

A respeito dos textos de divulgação científica, os principais documentos oficiais que normatizam o ensino de língua portuguesa no Brasil parecem não apresentar propostas de trabalho específicas com aqueles tipos de textos, mas sugestões globais de trabalho metodológico com textos, nos quais estes se enquadram.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio) de Língua Portuguesa, quando tratam sobre o processo de ensino-aprendizagem desta disciplina, sugerem que, de modo geral, deva pressupor uma visão sobre o que é linguagem verbal. “A unidade básica da linguagem verbal é o texto, compreendido como a fala e o discurso que se produz”. O texto, por sua vez, “só existe na sociedade e é produto de uma história social e cultural, único em cada contexto, porque marca o diálogo entre os interlocutores que o produzem e entre os outros textos que o compõem”.

O texto é tratado de forma geral neste documento, como unidade básica da linguagem verbal e, portanto, unidade do ensino de língua portuguesa. Entretanto, ocorre que a prioridade é dada aos textos literários, conforme se pode verificar em várias situações no referido documento: “O estudo dos gêneros discursivos e dos modos como se articulam proporciona uma visão ampla das possibilidades de uso da linguagem, incluindo-se aí o texto literário” (p.16). O texto literário aparece, inclusive, quando o documento descreve as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas no ensino de língua portuguesa: “Recuperar, pelo estudo do texto literário, as formas instituídas de construção do imaginário coletivo, o patrimônio representativo da cultura e as classificações preservadas e divulgadas, no eixo temporal e espacial” (BRASIL, 2000, p.24).

É claro que não estou entrando na defesa de uma política da não inserção do texto literário no Ensino Médio ou mesmo criticando o trabalho com este tipo de texto. Longe disso. O que critico é o fato deste documento também não fazer referência ou mesmo indicação a outros tipos de texto, como os de divulgação científica, que certamente contribuem para o desenvolvimento dos objetivos traçados para o ensino de língua portuguesa nesta fase de aprendizagem.

Portanto, apesar de criticar o ensino tradicional de conteúdos gramaticais e o ensino de historização da literatura (“a perspectiva dos estudos gramaticais na escola, até hoje se centra, em grande parte, no entendimento da nomenclatura gramatical como eixo principal” e “os estudos literários seguem o mesmo caminho: a história da literatura costuma ser o foco da

compreensão do texto”), defendo que o ensino de língua portuguesa deve ter como objetivo “o desenvolvimento e a sistematização da linguagem interiorizada pelo aluno, incentivando a verbalização da mesma e o domínio de outras utilizadas em diferentes esferas” (BRASIL, 2000, p.16), os Parâmetros não conseguem ir muito além da crítica. Eles não sistematizam uma proposta de ensino pautada na diversidade de gêneros, de textos e de esferas, mas priorizando o ensino de conteúdos cristalizados.

Um outro documento mais recente, que apresenta Orientações Curriculares para o Ensino Médio, defende que ênfase do ensino de língua portuguesa deve recair sobre as múltiplas linguagens e os gêneros discursivos mais diversos: “propõe-se a ampliação e a consolidação dos conhecimentos do estudante para agir em práticas letradas de prestígio, o que inclui o trabalho sistemático com textos literários, jornalísticos, científicos, técnicos, etc., considerados os diferentes meios em que circulam: imprensa, rádio, televisão, internet, etc.” (BRASIL, 2006, p.33).

Nesta perspectiva, o Ensino Médio é visto como um estágio de estudo mais avançado, quando os alunos devem ampliar e consolidar os conhecimentos obtidos no Ensino Fundamental. No caso da disciplina de língua portuguesa, segundo o documento, espera-se que os alunos usem e compreendam a multiplicidade de linguagens que ambientam as práticas de letramento multissemiótico emergentes em nossa sociedade nas mais diversas esferas sociais de atuação humana: literária, científica, publicitária, jornalística, religiosa, jurídica, cultural, econômica, midiática, esportiva, dentre outras.

Como se vê, a indicação destas Orientações Curriculares para o Ensino Médio é de um trabalho com os textos oriundos das diversas esferas discursivas de atuação humana, nelas aí incluídas a científica e a jornalística, esferas constitutivas da divulgação científica – enquanto uma modalidade de relação dialógica de esferas. Assim, apesar do documento não citar literalmente a divulgação científica, e considerando que a listagem apresentada não constitui uma sequência cristalizada, depreende-se que os textos pertencentes a esta esfera estão ali incluídos, mesmo que implicitamente.

Desses documentos, o que se pode constatar, conforme recentemente apontaram Bunzen e Mendonça (2013), é que a esfera da divulgação científica ainda não recebeu destaque no processo de seleção e de construção dos objetos do ensino de língua, apesar de alunos estarem em contato com tais textos, seja na própria escola ou no contexto extraescolar.

A noção de gêneros no livro didático

Assumidamente, os autores do livro didático em análise afirmam adotar uma perspectiva de trabalho centrada nos gêneros do discurso – mas sem deixar de lado aspectos relacionados com a tipologia textual, tais como a descrição a serviço de vários gêneros, o ponto de vista narrativo a serviço de gêneros narrativos e ficcionais, as técnicas de argumentação e de contra-argumentação a serviço dos gêneros argumentativos, e assim por diante. Estas informações – outras abaixo apresentadas – estão apresentadas no manual de orientações do professor, quando os autores do livro didático descrevem as concepções adotadas e as metodologias sugeridas para o trabalho em sala de aula de língua portuguesa.

Os gêneros são compreendidos no livro didático como *tipos relativamente estáveis de enunciados* que se caracterizam por três aspectos básicos coexistentes: *o tema, o modo composicional e o estilo*. Trata-se, eminentemente, de concepção fundamentada nos trabalhos do Círculo de Bakhtin, que compreende os gêneros como variados tipos de enunciados que empregamos nas situações cotidianas de comunicações.

Conforme defendem os autores do livro didático, o ensino de língua portuguesa deve estar pautado no enfoque dos gêneros, pois além de ampliar, diversificar e enriquecer a capacidade dos alunos de produzir textos orais e escritos, também aprimora a capacidade de recepção, compreensão e interpretação dos textos. O ensino de língua portuguesa realizado por essa perspectiva não despreza os tipos textuais tradicionalmente trabalhados em cursos de redação – a narração, a descrição e a argumentação. Ao contrário disso, incorpora-os numa perspectiva mais ampla, a da variedade dos gêneros.

Além disso, quando o ensino de língua portuguesa toma por base os gêneros textuais leva à redefinição do papel do professor, que em vez de professor de redação, de gramática ou de literatura, isto é, profissional distante das práticas discursivas reais, passa a ser visto como um especialista nas diferentes modalidades textuais, orais e escritos, de uso social. O espaço de sala de aula, por sua vez, transforma-se em uma verdadeira oficina de textos de ação social, o que é viabilizado e concretizado pela realização de projetos e pela adoção de algumas estratégias, tais como enviar uma carta para um aluno de outra classe, fazer um cartão e ofertar a alguém.

A concepção de gêneros como ação social é defendida, especialmente, por um grupo de pesquisadores americanos, dentre eles Carolyn Miller e Charles Bazerman. Segundo a proposta desses pesquisadores, os gêneros capacitam os usuários da língua a realizar retórica e

linguisticamente ações simbólicas situadas, bem como analisam que ao desempenhar estas ações e relações sociais, tais usuários cumprem seus papéis no mundo social e moldam realidades sociais. Bazerman (2006), especialmente, defende que os textos são atos de nossa vontade, motivados pelos nossos desejos e intenções, e os gêneros são formas de vida, frames para a ação social, lugares onde o sentido é construído. Eles moldam os pensamentos que formamos e as comunicações através das quais interagimos.

A este respeito, os autores do livro didático em análise sugerem que a compreensão de gêneros enquanto formas de ação social, além de diversificar e concretizar teoricamente a formação de leitores e produtores de textos na escola, permite a participação direta de todos os alunos e eventualmente de pessoas que fazem parte de suas relações familiares e sociais em práticas discursivas. Nesta linha de raciocínio, é perceptível a preocupação em compreender o gênero por meio de seu uso e como forma de promover a participação, a interação e a intervenção dos atores nas práticas sociais.

Assim, buscando sintetizar a noção de gêneros no livro didático, quanto aos aspectos constitucionais, destaca-se a orientação da concepção do Círculo de Bakhtin – enunciados relativamente estáveis que se caracterizam por apresentar uma estrutura composicional, um conteúdo temático e um estilo específicos. Quanto aos aspectos comunicativo-funcionais, orienta a perspectiva adotada no livro didático a proposta de pesquisadores norte-americanos, que empreendem uma investigação sociorretórica dos gêneros, compreendidos como ação social.

A noção de esfera no livro didático

A noção de esfera é recorrente no livro didático enquanto um campo que congrega um conjunto de práticas discursivas que apresentam formas de comunicação e de recepção específicas (gêneros do discurso). Ou, nas palavras de Volochinov ([1929]2006, p.33), enquanto um campo (ou vários campos) que “dispõe de sua própria função no conjunto da vida social”. A concepção de *esfera social* ou *esfera de atividade humana* adotada pelo livro didático, portanto, parece ser eminentemente inspirada nos trabalhos do Círculo de Bakhtin.

Apesar de o livro didático ser direcionado para a esfera escolar, o pensamento de que a linguagem permeia as diversas esferas ideológicas de atividade humana permitiu aos autores realizar uma seleção de textos e gêneros oriundos de esferas sociais diversas. A ideia é permitir aos alunos o contato com “uma verdadeira diversidade textual”, ou seja, o contato

com diferentes gêneros textuais que circulam socialmente nas esferas de comunicação humana.

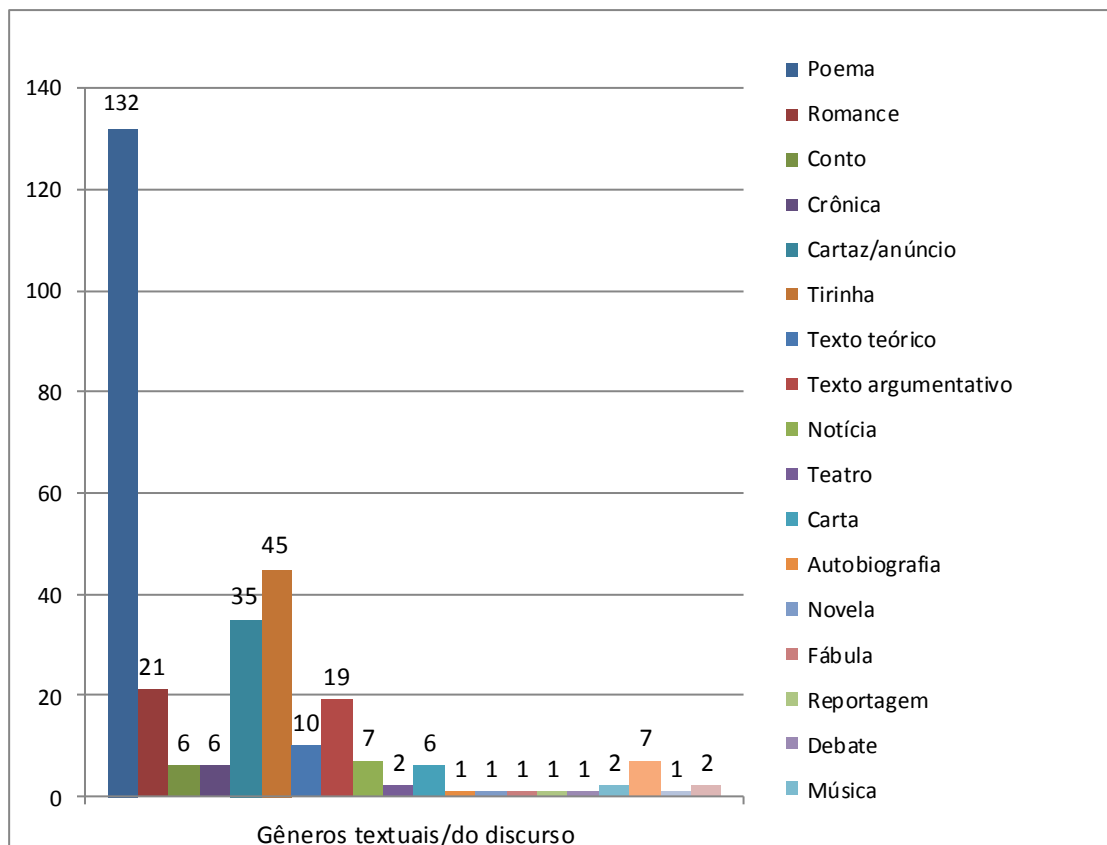


Gráfico 01: Distribuição de gêneros textuais/do discurso no livro didático

Há uma disparidade na distribuição dos gêneros presentes no livro didático. Num universo de mais de trezentos gêneros, só os poemas representam mais de quarenta por cento do total. Enquanto isso, há apenas um exemplar de texto de divulgação científica – compreendido no livro didático como um gênero (discutiremos sobre esta questão na seção seguinte). Assim, vê-se a priorização de certos gêneros oriundos de dada esfera (a literária) em detrimento de outros, o que dificulta o cumprimento do papel da disciplina língua portuguesa, que é possibilitar, por procedimentos sistemáticos, o desenvolvimento das ações de produção de linguagem em diferentes situações de interação.

Além disso, é possível perceber que, diferentemente do que ocorre com livros didáticos do ensino fundamental, em que gêneros pertencentes à esfera da divulgação científica recebem grande destaque, especialmente nos últimos anos deste ciclo de ensino, conforme apontaram Rojo (2008) e Bunzen (2011), os livros didáticos do ensino médio, parecem, com frequência, restringir o contato do aluno com materiais impressos e digitais que se dirigem privilegiadamente aos jovens, como é o caso das revistas de divulgação científica.

Como forma de sistematização dos gêneros, os autores do livro didático recorrem à proposta de agrupamento dos pesquisadores de Genebra (Joaquim Dolz, Auguste Pasquier e Bernard Schneuwly) com base em *domínios sociais de comunicação* – esta noção de domínios sociais de comunicação pode, a princípio, ser compreendida como uma releitura da noção de esfera social da atividade humana, considerando, claro, as especificidades que apresenta. Essa proposta de agrupamento, segundo os autores, pode ser discutida e aprimorada, mas, de modo geral, constitui um ponto de partida para que professores de língua portuguesa pensem numa progressão curricular não só apenas ao longo dos nove anos do ensino fundamental, mas também nos três anos do ensino médio. A progressão, por sua vez, deve levar em conta a necessidade de trabalhar em espiral, em todos os níveis escolares, gêneros pertencentes aos diferentes domínios sociais de comunicação.

Ocorre que a disparidade de tipos de gêneros apresentada no livro didático – conforme ilustrado no gráfico anterior – não contribui ou mesmo possibilita a realização de uma proposta como esta, baseada em uma espiral. É até possível diversificar o trabalho com gêneros pertencentes ao domínio da *cultura literária ficcional*, mas com o domínio de *instruções e prescrições*, por exemplo, não ocorre o mesmo. Além disso, certos gêneros são abordados apenas em um dos livros da coleção, como ocorre com o artigo de divulgação científica (no livro compreendido como o gênero texto de divulgação científica), trabalhado apenas no terceiro livro da coleção, objeto de estudo desse artigo. Desse modo, efetivamente, o trabalho com os gêneros parece não ser tão diversificado tal qual sugere a proposta de progressão circular em espiral.

Os textos de divulgação científica no livro didático

O livro didático em análise apresenta um capítulo específico divulgação científica – porém, com título no singular, *O texto de divulgação científica*. Trata-se do segundo menor capítulo do livro em extensão de páginas, incluído na unidade História Social do Modernismo. Na seção introdutória, *Trabalhando o gênero*, os autores sugerem a leitura de um texto publicado na seção Ciência, do jornal *Folha de S. Paulo* (2008), com título: “Antepassados não tão distantes” e subtítulo: “Os chimpanzés sofrem quando perdem a mãe ou um amigo”, assinado por Marcelo Gleiser, professor de física no *Dartmouth College*, em *Hanover*, nos Estados Unidos da América e um dos principais nomes do Brasil envolvido em atividades de divulgação científica.

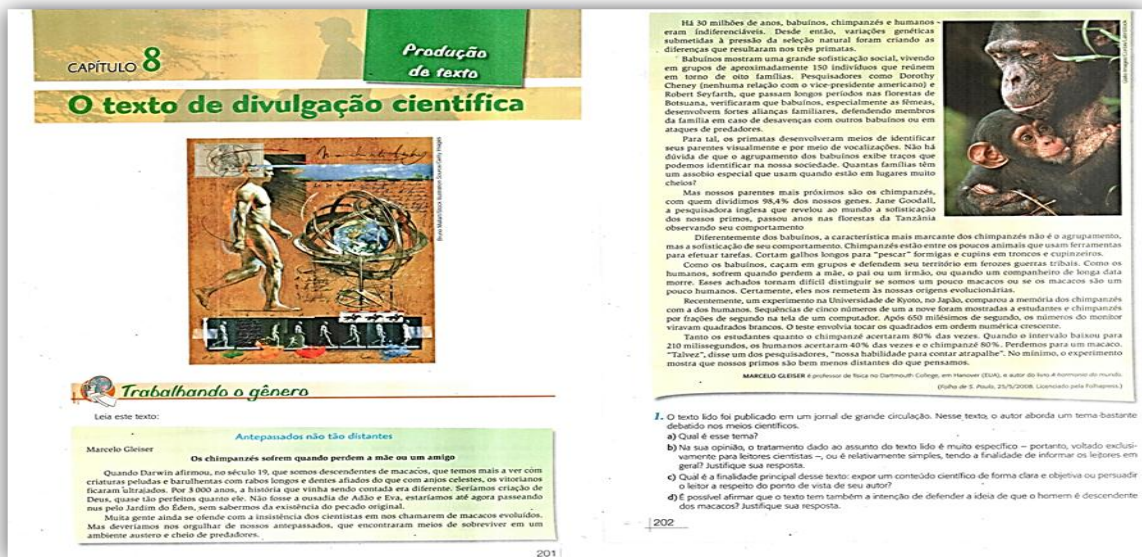


Figura 01: Páginas iniciais do capítulo do livro didático sobre texto de divulgação científica

De modo geral, o texto aborda a teoria da evolução humana, defendendo assumidamente a ideia de que o homem, o chimpanzé e o babuíno possuíram ancestrais comuns. As diferenças que resultaram na criação dos três primatas são oriundas de variações genéticas submetidas à pressão da seleção natural. Mesmo assim, algumas características apresentadas por ambos permitem-nos estabelecer semelhanças: especialmente as fêmeas dos babuínos desenvolvem fortes alianças familiares, defendendo membros da família em caso de desavenças com outros babuínos ou em ataques de predadores. Os chimpanzés, além de utilizarem ferramentas para desempenhar tarefas, tal qual fazem os humanos, sofrem quando perdem a mãe, o pai ou um irmão, ou quando um companheiro de longa data morre. Essas atitudes tornam difícil distinguir se somos um pouco macacos ou se os macacos são um pouco humanos. Certamente, eles nos remetem às nossas origens evolucionárias.

O texto apresentado pode ser concebido como um artigo de divulgação científica. Neste gênero, jornalistas ou cientistas – no caso um cientista – buscam difundir informações científicas para um público leitor composto por especialistas ou não especialistas. Considerando seu veículo de divulgação, podemos dizer que o texto acima reproduzido, escrito por um especialista, foi direcionado para um público amplo e heterogêneo, constituído, especialmente, por leitores não especialistas, tendo em vista que apresenta uma linguagem que não exige conhecimentos profundos sobre a teoria da evolução do homem para a compreensão do enunciado.

Apesar de considerar este um texto bem escrito, didático e de fácil compreensão, acredito não tratar-se de um exemplar prototípico que ilustre os textos de divulgação científica, até mesmo o próprio gênero artigo de divulgação científica, considerando a faixa

etária dos alunos (concluintes do ensino médio) aos quais o livro didático é destinado. Não estou querendo dizer que o texto não apresente características de um artigo ou que apresenta problemas em sua composição estrutural e estilística, principalmente porque foi escrito por um pesquisador que há muito discute sobre a esfera da divulgação científica, sendo, inclusive, um dos membros mais experientes dessa esfera. Na verdade, um conjunto de fatores me permite pensar assim.

É comum que os artigos de divulgação científica apresentem imagens, quadros, tabelas, infográficos, esquemas explicativos para expor os conceitos, processos ou fenômenos abordados. O texto em análise apresenta uma única imagem⁴ de dois chimpanzés abraçados (mãe e filho), que supõe o paternalismo que existe entre essa espécie. Esta imagem foi incluída pelos próprios autores do livro didático, que parecem ter sentido a necessidade de dinamizar o texto – no texto original, publicado na *Folha de São Paulo*, não há nenhuma ilustração.

A multimodalidade que caracteriza muitos textos de divulgação científica foi pouco explorada neste caso. O uso de recursos multimodais, além de dinamizar o texto, contribui para superar a abstração dos conceitos e explicações científicas feitas tradicionalmente de maneira monomodal. Em seu trabalho, Bunzen e Mendonça (2013) destacam que a importância da multimodalidade nos textos de divulgação científica, quando analisam as revistas *Ciências Hoje* e *Superinteressante*. Nas análises realizadas por esses autores, é possível verificar a recorrência dessas revistas a infográficos, esquemas ilustrativos e imagens, que dinamizam e facilitam a compreensão do conhecimento científico divulgado.

Além desses aspectos, algumas observações ainda precisam ser feitas no modo como o livro trata o gênero. Antes de qualquer coisa, convém dizer que em nenhum momento o livro faz referência ao nome do gênero *artigo de divulgação científica*, tratando-o apenas como *texto de divulgação científica*. Desse procedimento, entendo que os autores concebem texto e gênero como sendo a mesma coisa, quando, na verdade, o texto corresponde à materialização da relativa estabilidade dos enunciados de divulgação científica. Além disso, na concepção do livro didático o texto de divulgação científica constitui ele próprio um gênero do discurso e não um espaço dialógico de relações entre esferas, como temos defendido. O próprio título da seção, “Trabalhando o gênero”, me permite esta compreensão. Além disso, o tratamento dado

⁴ Não estou considerando a imagem inicial do capítulo, do ilustrador francês Bruno Mallart, porque não se relaciona diretamente com o texto.

ao texto de divulgação científica é o mesmo atribuído a outros gêneros em outros capítulos, como a crônica, por exemplo: “finalidade do gênero, perfil dos interlocutores, suporte, tema, estrutura, dentre outros aspectos”.

Pensar dessa forma significa ignorar os diversos gêneros que divulgam conteúdos de natureza científica, como o verbete, a reportagem, o infográfico, a biografia, o ensaio, o próprio artigo, apenas para citar alguns. Esses gêneros, apesar de apresentarem aspectos comuns, uma vez que todos divulgam conhecimento científico, não podem ser tratados de forma singular, porque apresentam especificidades que distintamente os distinguem. Ora, a finalidade, a estrutura composicional, o estilo do verbete, por exemplo, são consideravelmente distintos da finalidade, da estrutura e do estilo do artigo. Desse modo, não é interessante pensar a categoria texto de divulgação científica como um único gênero do discurso.

Outro aspecto que merece reflexão diz respeito à classificação do texto de divulgação científica – aqui concebido segundo a perspectiva do livro didático, isto é, enquanto gênero – na proposta de agrupamento do grupo de Genebra, anteriormente apresentada. Os textos de divulgação científica (os variados gêneros), em sua maioria, podem ser agrupados conforme a ordem do *expor*, que engloba os gêneros relacionados ao domínio social (esfera) de transmissão e construção de saberes, visando de forma sistemática possibilitar a apreensão dos conhecimentos científicos e afins, numa perspectiva menos assertiva e mais interpretativa, exigindo a apresentação textual de diferentes formas dos saberes (BRONCKART, 2006). Ocorre que, conforme o livro didático, o texto de divulgação (gênero) apresenta a seguinte estrutura (essa estrutura não é rígida, mas flexível): normalmente o autor apresenta uma ideia principal ou tese, geralmente um conceito ou um ponto de vista sobre um conceito, e procura fundamentá-la com “provas” ou evidências, isto é, exemplos, comparações, resultados objetivos de experiências, dados estatísticos, relações de causa e efeito, dentre outros aspectos. Esta conceituação se distancia, ao menos teoricamente, de muitos dos gêneros que se agrupam na ordem do *expor* (talvez se aproxime apenas o artigo de divulgação por apresentar uma estrutura semelhante, mas nem sempre dispõe desta organização) e se aproxima dos gêneros relacionados ao domínio social da discussão de assuntos sociais controversos, da ordem do *argumentar*.

Não estou negando a flexibilidade da classificação do grupo de Genebra, que prevê o fato de que um dado gênero possa apresentar características mais próprias de um agrupamento, mas, por uma série de motivos (estilísticos, por exemplo), pertencer a outro. O que estou criticando é a maneira genérica como o livro didático compreende o texto de

divulgação científica, como se um infográfico ou um verbete, por exemplo, pudesse apresentar uma estrutura como aquela. Compreendo que os autores até reconhecem que tal estrutura não é rígida, mas mesmo assim eles apresentam apenas um único texto para leitura e análise, servindo, portanto de “modelo”.

A produção de textos de divulgação científica

A proposta de produção textual é apresentada na seção *Produzindo o texto de divulgação científica*. O encaminhamento dos autores sugere a realização de um trabalho em grupo, cujo objetivo é a produção de um texto de divulgação científica sobre o efeito estufa e o aquecimento global. Para ampliar os conhecimentos dos alunos sobre o tema, Cereja e Magalhães (2010) sugerem a leitura de um painel de textos, além da realização de pesquisas em livros, enciclopédias, jornais, revistas voltadas a assuntos científicos e também na *internet*.

The image displays a worksheet for a text production activity. The left page contains a list of questions about scientific divulgation texts and a section titled "Produzindo o texto de divulgação científica" with instructions for group work and a small globe illustration. The right page features a collage of news snippets about climate change, including the IPCC report, the Kyoto Protocol, and the Bali Action Plan, along with a small calculation exercise about CO₂ emissions.

Figura 02: Proposta de produção textual

Sobre essa proposta, algumas ressalvas podem ser feitas. *A priori*, devo dizer que concordo com o que propõem Abaurre *et all* (2010, p.459) sobre a produção de textos de divulgação científica. Como a produção “exige dos autores desses textos um conhecimento mais profundo do conteúdo a ser ‘traduzido’ para autores leigos”, não parece ser muito adequado esse tipo de proposta de produção textual. De fato, a escritura de um texto de divulgação científica não é uma tarefa simples, porque além do domínio do tema sobre o qual se irá escrever, é necessário que seu autor saiba lançar mão e fazer escolhas concernentes às

diferentes formas de utilizar a linguagem, explorando seus recursos e sua multiplicidade de possibilidades de registro, principalmente no que se refere à utilização e introdução de procedimentos plurilinguísticos. Por isso, muito mais conveniente me parece ser, ainda acompanhando Abaurre *et all* (2010), por exemplo, solicitar aos alunos que realizem uma pesquisa em diferentes textos de divulgação científica, analisem comparativamente como os autores trataram do tema e, por fim, redijam um texto apresentando os resultados da comparação.

Defendo esta posição porque acredito que a apresentação de descobertas científicas em textos de divulgação pressupõe que o autor do texto conheça a descoberta a ser "traduzida" em termos compreensíveis para leigos de modo profundo. Alguém que tenha um conhecimento superficial sobre uma questão científica dificilmente terá condições de abordá-la de modo mais simplificado sem correr o risco de cometer algum equívoco com relação às informações relevantes. No espaço de uma proposta de produção textual incluída em um livro didático fica muito difícil trazer todas as informações necessárias para que os alunos possam se pronunciar sobre um tema de natureza científica. Isso não significa, no entanto, que um professor, diante de uma turma específica, não possa decidir que aqueles alunos têm condições de produzir um texto pertencente a determinado gênero de divulgação científica. Assim, é preciso ficar claro que minha sugestão não é de excluir completamente a possibilidade de os alunos do ensino médio produzirem textos de divulgação científica. O que estou querendo dizer é que é necessário ofertar condições necessárias para que esses textos sejam produzidos, as quais, na maioria das vezes, não são possibilitadas pelo livro didático.

Dito isto – ou talvez deva dizer mesmo assim –, quero ainda comentar aspectos específicos da proposta de produção apresentada no livro didático. Primeiro, a confusão conceitual e teórica que os autores do livro fazem entre texto de divulgação científica e gêneros de divulgação científica também pode confundir os alunos na hora da produção, porque, provavelmente, eles não saberão efetivamente que gênero produzir. A confusão parece ser tão eminente que os autores do livro fazem questão de apontar certos encaminhamentos que nortearão a produção dos alunos.

Inclusive, esses apontamentos só reforçam a estrutura do texto de divulgação científica que o livro tenta canonizar como prototípico, mas pouco contribuem para a produção textual dos alunos. Por exemplo, o livro sugere que se inicie o texto com um parágrafo que coloque em evidência uma tese ou apresente o assunto que será exposto. Esse procedimento pode se aproximar, como foi visto, da produção de um artigo de divulgação científica, mas mesmo

esse gênero pode ter um início bem distinto deste aqui sugerido, justamente porque sua estrutura composicional, seu estilo não são estáveis, mas, ao contrário, são maleáveis, flexíveis.

Dificuldades desse tipo podem ser evitadas quando se considera os diversos gêneros de divulgação científica que circulam nas esferas sociais de atividade humana. Esses gêneros devem ser compreendidos como ferramentas que possibilitam a ampliação das práticas de letramento de estudantes do ensino médio, observando o modo como as múltiplas semioses permeiam as variadas estratégias discursivas em suas matérias. A produção de um infográfico constitui um excelente exemplo de trabalho com gêneros de divulgação científica no ensino médio. Primeiro, a produção desse gênero não implica necessariamente conhecimento científico vasto e amplo sobre um tema específico. Segundo, como pontuam Bunzen e Mendonça (2013), o infográfico pode ser elaborado a partir de uma produção coletiva, que envolve o trabalho de edição de texto, edição de arte, desenvolvimento de ilustração, elaboração de reportagem (o que demanda consulta a fontes diversas) e na qual se entremeiam vozes distintas, como a do jornalista, a do biólogo e a do infografista. A produção desse gênero tanto pode se dá em suportes impressos quanto em digitais – neste último caso, há uma grande facilidade de compartilhamento nas redes sociais.

Por meio de atividades de retextualização, outros textos podem ser produzidos a partir do infográfico. Este funciona como uma espécie de primeira produção, na qual os alunos pesquisam sobre determinado assunto em fontes diversas e sistematizam o conhecimento. O próprio artigo de divulgação científica pode ser um exemplo de uma segunda produção (retextualização do infográfico). Inclusive, o infográfico pode ser incluído dentro desse gênero, como um dos recursos semióticos e multimodais dos quais o leitor lançará mão para compreender determinado conhecimento científico abordado.

Considerações finais

Defendemos aqui que a divulgação científica não compreende nem um gênero nem uma esfera, mas uma modalidade particular de relações dialógicas da esfera científica com outras esferas da atividade humana ou da cultura (GRILLO, 2013). Essas relações não se restringem ao aspecto terminológico, tradução dos termos científicos por termos cotidianos e a presença simultânea de ambos no texto, como sugere o trabalho de Authier-Revuz (1998), mas, ainda de acordo com a tese de Grillo (2013), colocam em contato diferentes esferas de

produção de saberes, compostas por centros valorativos próprios, por seus gêneros, por suas imagens. Esse contato permite não só o aumento do estado de conhecimentos do destinatário presumido, como submete os saberes científicos e tecnológicos a uma avaliação crítica viva.

Este modo de pensar a divulgação científica pode contribuir eficazmente para o ensino de língua portuguesa, especialmente no que diz respeito ao modo como são tratados os textos de divulgação científica. Primeiro, o fato de não se conceber a divulgação científica como gênero, permite ao professor considerar os diversos textos e as diversas linguagens constitutivas dos modos de produção e circulação de vários gêneros que divulgam a ciência. Estes gêneros não pertencem a uma única esfera de atividade humana, mas transitam entre a esfera da ciência e outras esferas, como a midiática, a jornalística e a escolar, por exemplo.

Além disso, pensar dessa forma também permite assegurar a diversidade de gêneros a serem trabalhados em sala de aula, tal qual sugerem os documentos oficiais de ensino de língua portuguesa do país, quando dizem que é preciso levar em conta a diversidade de propósitos, contextos de produção/circulação dos gêneros existentes nas mais variadas práticas sociais de linguagem. Como visto, os livros didáticos de língua portuguesa do ensino médio comumente priorizam o trabalho com gêneros da esfera literária, sendo pouco frequente o uso de gêneros de divulgação científica, por exemplo. Há quem diga que isto se deva ao fato de grande parte dos temas tratados não constituírem objetos de conhecimento dos professores formados em língua portuguesa. No entanto, se se pretende encarar o trabalho com a linguagem na escola não apenas como forma de ampliar as capacidades cognitivas de leitura e de textualização, mas também como possibilidade de compreender, problematizar e desvelar os modos como os sentidos construídos nas interações, a exploração de gêneros de divulgação científica nas aulas de língua portuguesa “podem ganhar outros contornos” (BUNZEN e MENDONÇA, 2013).

Os gêneros de divulgação científica também são muito semióticos e multimodais. Entretanto, no livro didático analisado, o texto de divulgação científica tomada como objeto de estudo prioriza os recursos verbais. Esse ponto carece de uma reflexão mais aprofundada, que considere a dimensão verbo-visual da linguagem cotidianamente presente em nossa vida social como recurso extremamente útil na compreensão de textos – principalmente de textos que difundem conhecimentos especializados.

Referências

ABAURRE, M. L. M.; ABAURRE, M. B. M.; PONTARA, M. **Português: contexto, interlocução e sentido**. São Paulo: Moderna, 2010.

AUTHIER-REVUZ. Heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva: elementos para uma abordagem do outro no discurso. In: **Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido**. Trad. L.B. Barbisan *et al.* Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004a [1982]. p.11-80. (Original francês, 1982).

BAKHTIN, M./VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara F. Vieira. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992. (Original russo, 1929).

_____. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003. (Original russo, 1979).

BAZERMAN, C. A vida do gênero, a vida na sala de aula. In: DIONÍSIO, A. P.; HOFFNAGEL, J. C. (Org). **Gênero, agência e escrita**. São Paulo: Cortez, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação/Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. *Guia de livros didáticos: PNLD 2012: Língua Portuguesa*. Brasília: Secretaria de Educação Básica. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guia-dolivro/item/2988-guia-pnld-2012-ensino-m%C3%A9dio>.

BRASIL. Secretaria da Educação Básica. *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias: Orientações curriculares para o ensino médio*. V. 1. Brasília: MEC, 2006. 239 p.106 p.

BUENO, W. Jornalismo científico: conceito e funções. **Ciência e cultura**. São Paulo, SBPC, vol. 37, n. 9, p.1420-1427, set, 1985.

BUNZEN, C. Leitura Blumenau e Ciência nos livros didáticos de Português do Ensino Fundamental I. In: HEINIG, O.; FRONZA, C (Orgs.). **Diálogos entre Linguística e Educação**. Edifurb, 2011.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens**. Vol. 3. 8.ed.São Paulo: Atual, 2012.

GRILLO, S. V. C. Divulgação científica na esfera midiática. **Revista Intercâmbio**. V. XV. São Paulo: LAEL/PUC-SP, ISSN 1806-275X, 2006.

_____. **Divulgação científica: linguagens, esferas e gêneros**. (Tese Livredocência). Faculdade Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo: 2013. 333p.

MENDONÇA, M.; BUNZEN, C. Revistas de divulgação científica no ensino médio: múltiplas linguagens. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, R. O letramento escolar e os textos da divulgação científica – a apropriação dos gêneros de discurso na escola. In: **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, v. 8, n. 3, p.581-612, set./dez. 2008.

ZAMBONI, L. M. S. **Cientistas, jornalistas e a divulgação científica**: subjetividade e heterogeneidade no discurso da divulgação científica. Campinas: Autores Associados, Fapesp, 2001.

APROPRIAÇÃO DO DISCURSO SOBRE OS CONCEITOS TEÓRICOS NA ESCRITA DE DISSERTAÇÕES: UM PROCESSO DIALÓGICO

Elza Maria Silva de Araújo ALVES⁵

Sulemi Fabiano CAMPOS⁶

Resumo: O presente artigo analisa marcas linguísticas de apropriação do discurso do outro mobilizado sobre os conceitos de variação e de mudança na escrita de quatro dissertações de mestrado selecionadas do portal domínio público – CAPES e defendidas nos anos de 1979, 1989, 2000 e 2011. Tomamos como base a heterogeneidade enunciativa do dizer, proposta por Authier-Revuz (1998, 2004), no que se refere ao princípio do dialogismo e o conceito de *ethos* apresentado por Maingueneau (2011). Os resultados apontam que a apropriação do discurso é revelada por meio de vozes que apareceram marcadas ou não marcadas na escrita dos pesquisadores.

Palavras-chave: Apropriação de conceitos. Dialogismo. Escrita.

Abstract: *This article analyses linguistic marks of appropriation of the discourse of the other mobilized on the concepts of variation and change in the writing of four dissertations selected from CAPES portal and defended in the years 1979, 1989, 2000 and 2011. We take as the basis the enunciative heterogeneity of the saying proposed by Authier-Revuz (1998, 2004) in relation to the principle of dialogism and the concept presented by Ethos Maingueneau (2011). The results indicate that the appropriation of the discourse has been revealed through voices that appeared marked or not marked in the writing of the researchers.*

Keywords: *Appropriation of concepts. Dialogism. Writing.*

⁵ Mestre em Estudos da Linguagem - Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem e da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - PPgEL/UFRN, integrante do Grupo de Estudo do Texto e do Discurso – GETED. Professora da Rede Municipal de Ensino de Natal/RN. elza.alves29@yahoo.com.br

⁶ Professora Doutora do Departamento de Letras e do PPgEL/UFRN. Líder do GETED e integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa Produção Escrita e Psicanálise – GEPPEP/FEUSP. sulemifabiano@yahoo.com.br

Introdução

Este artigo investiga a produção escrita no ensino superior, mais especificamente a apropriação do discurso do outro na escrita de dissertações de mestrado. Partimos do pressuposto de que o discurso sobre os conceitos de variação e de mudança é apropriado pelo pesquisador por um processo dialógico, um processo de interação, no qual se inclui a formação discursiva em que as palavras estão inseridas.

Para desenvolvermos nosso estudo, tomamos como base os pressupostos teóricos de Authier-Revuz (1998, 2004) no que confere heterogeneidade enunciativa do dizer, a partir do princípio do dialogismo, o diálogo entre os interlocutores e os discursos, denominados pela autora de interação e discursividade, como também o conceito de *ethos* apresentado por Maingueneau (2011) para explicar que na interação entre as vozes presentes no texto, o enunciador, ao proferir o discurso, assume um papel que na materialidade linguística pode aparecer mostrado ou não.

Nesse sentido, objetivamos investigar marcas de apropriação do discurso do outro (o teórico) na escrita do pesquisador e o posicionamento que ele assume ao proferir um discurso.

Escolhemos, para o estudo, o discurso sobre os conceitos de variação e de mudança, não de forma aleatória, uma vez que elencamos três motivos: primeiro, porque nossa pesquisa busca a maior aproximação possível com a linguística; segundo, porque temos afinidade com a sociolinguística; e terceiro, porque manter a mesma teoria (a sociolinguística) favorece analisar, de forma mais clara, a articulação linguística entre a voz do pesquisador e os diferentes discursos que circulam sobre esses conceitos.

Os dados analisados foram selecionados a partir de um levantamento de dissertações de mestrado produzidas em diferentes programas de pós-graduação do Brasil disponíveis no portal domínio público – CAPES. Para melhor organizar a análise dos dados, denominamos cada um dos trabalhos: TP1/1979 (Trabalho de Pesquisa Um/1979), TP2/1989 (Trabalho de Pesquisa Dois/1989), TP3/2000 (Trabalho de Pesquisa Três/2000) e TP4 (Trabalho de Pesquisa Quatro/2011).

Apropriação como processo dialógico

A apropriação dos conceitos de variação e de mudança como processo dialógico está centrada no estudo da heterogeneidade mostrada – marcada e não marcada –, com a qual Authier-Revuz (2004) explica o lugar que o autor confere ao discurso.

O presente artigo tem como princípio a concepção de diálogo entre os interlocutores e entre os discursos. O discurso não é um ato individual, uma vez que há nele a ressonância de vozes, as vozes do eu e do outro, o que leva a crer que toda palavra é habitada pelo “já dito”. Ou seja, o discurso se constrói pelo atravessamento de outros discursos. Vejamos o que afirma Authier-Revuz (2004, p.42):

Assim como a orientação através do meio “exterior” dos outros discursos é um processo *constitutivo* do discurso, a orientação para um destinatário se marca no tecido do discurso que está sendo produzido. O outro é, para o locutor, de qualquer modo, aprendido como discurso; mais precisamente, a compreensão é concebida não como “decodificadora”, mas como um fenômeno ativo, especificamente dialógico de “resposta”, por um “contra discurso”. Isso quer dizer que todo discurso é compreendido nos termos do diálogo interno que se instaura entre esse discurso e aquele próprio ao receptor; o interlocutor compreende o discurso através do seu próprio discurso. *Visando a compreensão* de seu interlocutor, o locutor integra, pois, na produção de seu discurso, uma imagem do “outro discurso”, aquele que ele empresta a seu interlocutor.

Podemos estabelecer uma relação entre as ideias da autora e o que denominamos de “apropriação” dos conceitos de variação e de mudança como processo dialógico, uma vez que, quando se escreve, escreve-se dialogando com o texto, com o enunciado proferido, escreve-se para responder ao um interlocutor. Dialoga-se com o dito para que haja compreensão, convergindo para a apropriação dos conceitos. Para se apropriar, é necessário que o sujeito tome para si o dizer do outro e escreva não apenas traduzindo palavras, mas também usando as palavras como se fossem dele mesmo. Usando as palavras de Authier-Revuz (2004), diríamos que o autor integra em seu discurso a imagem do discurso do outro.

A forma da heterogeneidade enunciativa remete a não coincidência do discurso com ele mesmo, que consiste na insistência de um acompanhamento metaenunciativo (comentário sobre o enunciado) parando nas *palavras alheias*. De acordo com Authier-Revuz (2011, p.651),

Os laços metaenunciativos que dizem da presença de uma voz outra abrem – através da representação local que lhes dão – a não-coincidência radical do

discurso consigo mesmo: atravessado de todo por vozes estrangeiras, que o alimentam e despossuem, o dizer não saberia fazer um, fechado sobre ele mesmo, e, sobre esta vertente do corpo discursivamente sedimentado da língua, a experiência da linguagem – igualmente profunda, mas não idêntica à falta de a nomear e, como ela, vivida de maneira radicalmente singular por cada sujeito falante – é aquela da sua alienação fundante: não ter palavras suas, mas falar com as palavras dos outros; não ter palavras próprias mas apenas palavras em comum – condição mesma disto que se chama língua.

Segundo a autora, o sujeito fala com as palavras do outro que comparece no discurso dialógico. No que diz respeito à escrita de que tratamos neste trabalho, diríamos que é uma escrita sobre outra escrita, pois é construída a partir do dizer do outro. O autor-pesquisador, no caso aqui tratado, toma para si o discurso mobilizado sobre os conceitos de variação e de mudança que servem de sustentação para seu dizer, para então comprovar a hipótese e formular seu posicionamento.

Nos excertos que seguem, analisamos as marcas linguísticas de apropriação do discurso mobilizado sobre os conceitos mencionados anteriormente. Tais excertos foram selecionados dos capítulos de introdução e de análise de dados dos quatro trabalhos: TP1-1979, TP2-1989, TP3-2000 e TP4-2011.

(1) TP1-1979 – *Os linguistas que se debruçavam sobre os documentos sardos antigos dos séculos XI, XXI, XIII e XIV afirmam que a língua sarda empregada em tais documentos é relativamente homogênea, [...] (p.36).*

(2) TP2-1989 – *Sendo que para SAVILLE-TROIKE, os sentimentos positivos do falante em relação ao seu grupo deveriam contribuir para a manutenção da língua e os negativos para a sua perda. Entretanto, as pessoas desta comunidade tinham esse sentimento positivo para com seu grupo e, apesar disso, a língua inglesa estava sendo abandonada.*

(3) TP3-2000 – *Callou et alii, sugerem para o estudo da mudança em progresso um método fundamental, que seria a combinação de observações em tempo aparente e em tempo real, visto que a distribuição por faixa etária pode não apresentar mudança na comunidade, e sim constituir um padrão característico de gradação etária, que se repete a cada geração.*

(4) TP4-2011 – *Nos estudos funcionalistas sobre gramaticalização, reavivados nas décadas de 80 e 90, autores como Lichtenberk (1991) retomam discussão sobre o problema da transição* (Weinreich, Labov & Herzog 1968) defendem a ideia de que o gradualismo é inerente aos fenômenos de gramaticalização estudados. Por ser um fenômeno contínuo, postula-se que a gramaticalização não seja um processo que possa vir a se extinguir.

Nos excertos dos trabalhos de pesquisa mostrados acima, observamos a apropriação do discurso mobilizado sobre os conceitos de *variação e de mudança* a partir da escrita dos pesquisadores. Tomemos primeiro o excerto (1) do TP1:

(1) *Os linguistas que se debruçavam sobre os documentos sardos antigos dos séculos XI, XII, XIII e XIV afirmam que a língua sarda empregada em tais documentos é relativamente homogênea, [...] (p.36).*

Percebemos a apropriação a partir do diálogo entre o discurso do teórico, que aparece de forma generalizada, com a expressão “os linguistas”, e o discurso do pesquisador, que aponta para uma possível apropriação do discurso sobre os conceitos. O pesquisador toma para si o discurso do outro através do diálogo, e afirma:

“a língua sarda empregada em tais documentos é relativamente homogênea”.

Nesse movimento, há a apropriação do discurso do outro, dos linguistas, os quais não se podem identificar, no excerto, mas se pode inferir que houve um diálogo, ou seja, o discurso do pesquisador aparece carregado de palavras que remetem ao discurso do outro.

Há também o mesmo processo de apropriação através do diálogo entre o dizer do pesquisador e o dizer do teórico nos excertos (2) do TP2-1989, (3) do TP3-2000 e (4) do TP4-2011. Apesar disso, todos convergem para o discurso do “já dito”, local onde acontece o diálogo entre as diversas vozes e, conseqüentemente, apropriação de conceito, a partir do diálogo entre os dizeres.

Observemos, a seguir, o excerto (2) de TP2:

TP2-1989 – *Sendo que, para SMITH e SAVILLE-TROIKE, os sentimentos positivos do falante em relação ao seu grupo deveriam contribuir para a manutenção da língua e os negativos para a sua perda.* Entretanto, as pessoas desta comunidade tinham esse sentimento positivo para com seu grupo e, apesar disso, a língua inglesa estava sendo abandonada.

Nesse excerto, há diálogo entre os discursos quando o pesquisador interage com o discurso do outro e escreve:

TP2-1989 – *Sendo que, para SMITH e SAVILLE-TROIKE, os sentimentos positivos do falante em relação ao seu grupo deveriam contribuir para a manutenção da língua e os negativos para a sua perda [...].*

O autor-pesquisador traduz o conceito dos teóricos Smith e Saville-Troike na parte seguinte, ou seja, em

TP2-1989 – *Entretanto, as pessoas desta comunidade tinham esse sentimento positivo para com seu grupo e, apesar disso, a língua inglesa estava sendo abandonada.*

constatamos que o pesquisador relaciona o discurso sobre os conceitos de sentimentos positivos e negativos para com o grupo com os resultados encontrados em seu trabalho. Nesse sentido, há uma remissão explícita a outro ato de enunciação, o dizer do teórico. O autor da pesquisa dialoga com a teoria, reflete e chega a uma conclusão contrária às informações dos teóricos, quando usa o modalizador autonímico “entretanto”, que introduz um enunciado de ideia contrária. Isso pode indicar que o pesquisador se apropriou do conceito e adotou um posicionamento baseado nos dados analisados. Vê-se aí o que Authier-Revuz considera não coincidência entre as palavras e as coisas, que representa uma enunciação entre o dizer e o não dizer; ou seja, X, não Y. X representado por

TP2-1989 – *Sendo que para SMITH e SAVILLE-TROIKE, os sentimentos positivos do falante em relação ao seu grupo... [...]*

e Y representado por:

TP2-1989 – *“apesar disso, a língua inglesa estava sendo abandonada”.*

Ainda nesse excerto, há o discurso sobre o discurso, já que o pesquisador organiza seu enunciado agrupando os conceitos dos teóricos Smith e Saville em uma só enunciação. No segundo excerto, o discurso é apropriado a partir de outro. Ou melhor, o pesquisador dialoga com o outro e interpreta o discurso deste, escreve o seu, toma as palavras do outro para si e conclui seu posicionamento. Agindo dessa forma, ele realiza o que Authier-Revuz (1998) denominou de não coincidência do discurso consigo mesmo. O discurso do pesquisador em

TP2-1989 – *apesar disso, a língua inglesa estava sendo abandonada*

não é coincidente com o do teórico, conforme o que postula a autora citada, que nenhum discurso é coincidente. Seria uma forma de heterogeneidade enunciativa na qual o discurso exterior é “apropriado” ao objeto do dizer. Ou melhor, na qual uma palavra “não de si” se impõe como palavra “disto do qual se fala”.

No excerto (2) de TP2:

TP2-1989 – *Sendo que para SMITH e SAVILLE-TROIKE, os sentimentos positivos do falante em relação ao seu grupo deveriam contribuir para a manutenção da língua e os negativos para a sua perda [...].*

Podemos observar o discurso do pesquisador constituindo-se a partir do discurso do teórico. O que vemos, de fato, é um diálogo que se remete a um discurso já existente, ao interdiscurso, pois, como afirma Pêcheux (2010, p.143), “*algo fala sempre antes, em outro lugar independentemente*”, isto é, *sob a dominação do complexo das formações ideológicas*. Assim, o interdiscurso envolve um já dito, que, por sua vez, faz parte de toda uma formação discursiva. Na verdade, envolve, mesmo no interior de um discurso, elementos pertencentes a outros discursos, ou seja, advindos de outros lugares, englobando um exterior e um interior.

No interdiscurso, de acordo com Pêcheux (2010), tem-se o efeito de *encadeamento do pré-construído* e o efeito de *articulação*.

Observamos o discurso do teórico sendo escrito pelo pesquisador. Isso aponta para o interdiscurso, uma vez que, para escrever o enunciado, houve primeiro o diálogo interior entre as vozes do teórico e do pesquisador. Há, nessa instância, dois efeitos postulados por Pêcheux

(2010): o *pré-construído*, que corresponde ao já dito, ao discurso já proferido, e a articulação, que corresponde à relação do sujeito com o sentido desse discurso.

Essa mistura de vozes, de discursos, de escrita, heterogeneamente, conforme Faraco (2005), contribui para a concepção de que a linguagem é “concebida como heteroglossia, como um conjunto de formações verbo-axiológicas” (idem. p.40). Dessa maneira, ainda de acordo com Faraco, no ato da criação há um constante deslocamento envolvendo as línguas sociais, pelo qual “o escritor (que é aquele que tem o dom da fala refratada) direciona todas as palavras para vozes alheias e entrega a construção do todo artístico a certa voz” (p.40). Assim, o discurso do autor-criador não é a voz direta do escritor, mas um ato de apropriação de voz refratada, isto é, de uma voz social qualquer, no caso em análise a voz do teórico, a voz do outro, que é reconhecida no excerto de TP2-1989.

Para Bakhtin (1995), a linguagem tem, necessariamente, que ser deslocada; caso contrário, não é esteticamente criativa.

Vejamos o excerto número (3) de TP3:

TP3-2000 – *Callou et alii, sugerem para o estudo da mudança em progresso um método fundamental*, que seria a combinação de observações em tempo aparente e em tempo real, visto que a distribuição por faixa etária pode não apresentar mudança na comunidade, e sim constituir um padrão característico de gradação etária, que se repete a cada geração.

Nesse fragmento do TP3, observamos que a apropriação do discurso teórico se faz também de forma dialógica. Primeiro, tem-se a voz do pesquisador em:

TP3-2000: *Callou et alii sugerem para o estudo da mudança em progresso um método fundamental. [...]*

e, na segundo parte:

TP3-2000 – *que seria a combinação de observações em tempo aparente e em tempo real, visto que a distribuição por faixa etária pode não apresentar mudança na comunidade, e sim constituir um padrão característico de gradação etária, que se repete a cada geração.*

Apresenta-se o discurso dos teóricos *Callou et alli*, escrito a partir de uma interpretação do enunciador. Não são propriamente as palavras do teórico que aparecem, mas suas palavras a partir da compreensão e do entendimento do enunciador. Isso mostra o pesquisador apropriando-se do discurso do outro. Sobre essa ocorrência, Authier-Revuz (1998) afirma que todo discurso se dirige a outros discursos, configurando-se como seu exterior constitutivo.

Nos excertos (1) do TP1-1979, (2) do TP2-1989, (3) do TP3-2000 e (4) do TP4-2011, percebemos que a apropriação do discurso e da escrita é realizada de forma dialógica, pois a autoria se materializa a partir da alteridade, da divisão entre os discursos, da interação entre os discursos, que pode aparecer de forma mostrada ou não mostrada.

Vejamos como isso se configura em cada excerto:

(1) TP1-1979 – Os linguistas que se debruçavam sobre os documentos sardos antigos dos séculos XI, XII, XIII e XIV *afirmam que a língua sarda empregada em tais documentos é relativamente homogênea, [...](p.36).*

(2) TP2-1989 – Sendo que para SAVILLE-TROIKE, os sentimentos positivos do falante em relação ao seu grupo deveriam contribuir para a manutenção da língua e os negativos *para a sua perda. Entretanto, as pessoas desta comunidade tinham esse sentimento positivo para com seu grupo e, apesar disso, a língua inglesa estava sendo abandonada.*

(3) TP3-2000 – Callou *et alii* sugerem para o estudo da mudança em progresso um método fundamental, que seria a combinação de observações em tempo aparente e em tempo real, visto que a distribuição ou faixa etária pode não apresentar mudança na comunidade, e sim constituir um padrão característico de gradação etária, que se repete a cada geração.

(5) TP4-2011 – O conceito de variação nos assegura que as ocorrências reportam ao fenômeno no qual uma língua, nas práticas interlocutivas, modifica-se numa dada época, lugar ou grupo social, resultando em um objeto cuja singularidade é ser variável, foco principal da Sociolinguística.

Destacamos, nos excertos dos trabalhos de pesquisas acima, a parte que mostra a interação entre os discursos do pesquisador e do teórico, a relação que se faz com o discurso que serve de base para o que se quer produzir. No instante em que se trazem para o trabalho científico outras vozes sociais, há a efetivação do dizer. Isso pode ocorrer de forma mostrada ou não mostrada. No excerto (3), do TP3-2000 e no (5), do TP4-2011, as vozes dos teóricos aparecem de forma não mostrada.

No excerto (5) de TP4-2011:

TP4-2011: *O conceito de variação nos assegura que as ocorrências reportam ao fenômeno no qual uma língua, nas práticas interlocutivas, modifica-se numa dada época, lugar ou grupo social, resultando em um objeto cuja singularidade é ser variável, foco principal da Sociolinguística, a apropriação de conceito é realizada de forma não mostrada, uma vez que não há a remissão ao teórico de forma explícita.*

O autor-pesquisador retoma o discurso mobilizado sobre o conceito de variação sem fazer remissão ao teórico em que se baseou. Mesmo não citando nenhum autor nesse excerto, o pesquisador estabelece um diálogo com as leituras anteriores à pesquisa, como seu próprio dizer anterior, bem como promove uma reflexão sobre o conceito. Vejamos:

TP4-2011: *nas práticas interlocutivas, modifica-se numa dada época, lugar ou grupo social, resultando em um objeto cuja singularidade é ser variável, foco principal da Sociolinguística.*

Tal construção possibilita que o autor-pesquisador misture a sua voz com as vozes de outros (teóricos). Ele interpreta um dizer e o toma como seu. Desse modo, mobiliza o discurso sobre o conceito de variação na escrita do trabalho de pesquisa através da interpretação da teoria.

TP4-2011: *resultando em um objeto cuja singularidade é ser variável, foco principal da Sociolinguística.*

Tomando-se por base a análise dos excertos acima, é possível perceber, de acordo com a visão de Authier-Revuz (2004), que o ato discursivo tem importância fundamental, porque é

por meio dele que o locutor dá sentido ao que escreve, através de uma conversa com o discurso do outro.

Dessa maneira, a escrita de um conceito, vista como espaço de interação verbal, não tem sentido acabado, uma vez que é no processo de intercâmbio que se dão as relações dialógicas, nas quais ocorre a “leitura plural”, isto é, a possibilidade de se fazer em várias leituras. Assim, podemos considerar que a mensagem se forma no processo de comunicação e é construída através de pontos ideológicos.

Nessa perspectiva, o sujeito não é “senhor” dos domínios de seu sentido, não é a fonte de seu dizer, mas efeito das condições que o determinam. Relacionando essa afirmação com o processo de apropriação dialógica, defendido e analisado neste estudo, nota-se que, ao se apropriar de conceitos teóricos, o pesquisador interage com o discurso do outro e elabora sua escrita com traços de um dizer que no princípio não lhe pertencia. A partir do momento em que há o processo dialógico, o discurso reproduzido é apropriado por aquele que escreve, o qual se serve de um dizer exterior para dar validade e credibilidade àquilo que está proferindo.

Na análise dos excertos, observamos que há uma remissão ao discurso do outro na escrita dos trabalhos abordados neste espaço, pois foram proferidos no campo do *já dito*. São discursos que os autores escreveram a partir de um campo histórico e social, e de uma filiação teórica, nos quais as palavras estão inseridas e estas por sua vez se encontram na ordem da representação. Temos, assim, a apropriação dos conceitos realizada por meio do diálogo entre os discursos, o que é demonstrado através das vozes que aparecem na escrita dos trabalhos.

Na interação entre essas vozes presentes no texto, o enunciador, ao proferir o discurso, assume uma personalidade, isto é, deixa marcas no texto que mostram a maneira de dizer do enunciador. Tomamos o conceito de *Ethos*, apresentado por Maingueneau (2011), para explicitar essa forma de enunciar. Segundo Maingueneau, o texto escrito possui, mesmo quando o autor denega o discurso do outro, o tom que dá autoridade ao que é dito. “Esse tom permite ao leitor construir uma representação do corpo do enunciador” (e não do corpo do autor efetivo). “A leitura faz, então, emergir uma instância subjetiva que desempenha o papel de fiador do que é dito” (*idem*, p.98).

No excerto (1) do TP1-1979, no (2) do TP2-1989, no (3) do TP3-2000 e no (5) do TP4-2011, observamos que o papel dos autores no processo de enunciação se faz através de um conceito já estudado por outros autores, que, às vezes, aparece de forma explícita e, outras de forma implícita. Vejamos:

(1) TP1-1979 – Os linguistas que se debruçavam nos documentos sardos antigos dos séculos XI, XII, XIII e XIV *afirmam que a língua* sarda empregada em tais documentos é relativamente homogênea [...] (p.36).

Nesse excerto, percebemos que a voz do teórico é apresentada de forma genérica, por meio da expressão “os linguistas”.

(2) TP2-1989 – Sendo que *para SAVILLE-TROIKE*, os sentimentos positivos do falante em relação ao seu grupo deveriam contribuir para a manutenção da língua e os negativos para a sua perda.

No TP2-1989, a remissão ao discurso do outro é feita pelas expressões marcadas no excerto acima.

(3) TP3-2000 - *Callou et alii*, sugerem para o estudo da mudança em progresso um método fundamental, que seria a combinação de observações em tempo aparente e em tempo real, visto que a distribuição por faixa etária pode não apresentar mudança na comunidade, e sim constituir um padrão característico de gradação etária, que se repete a cada geração.

No TP3, tem-se a remissão aos teóricos *Callou et alii*.

(5) TP4-2011 – O conceito de variação nos assegura que as ocorrências reportam ao fenômeno no qual uma língua, nas práticas interlocutivas, modifica-se numa dada época, lugar ou grupo social, resultando em um objeto cuja singularidade é ser variável, foco principal da Sociolinguística.

No TP4-2011, não há remissão às vozes dos teóricos que postularam o conceito. O pesquisador interpreta o discurso do teórico, toma-o para si, no sentido de apropriação, empregado neste estudo, e escreve dando a ver em sua escrita a escrita do outro.

Assim, nos fragmentos dos excertos mostrados acima, encontramos exemplos de discursos sustentados pela voz do fiador no TP1-1979, no TP2-1989 e no TP3-2000. Nesses excertos, intuímos que a sustentação do dizer é realizada por intermédio dos nomes dos teóricos no TP2, com Seville-Troike, e no TP3, com Calou *et alii*. No TP1, o dizer do teórico

é revelado pela expressão “linguistas” e dá um tom de autoridade ao que foi dito; no TP4, o dito se apresenta de forma não mostrada.

De acordo com Maingueneau (2011), o papel do fiador, no discurso, é construído pelo leitor, através de indícios textuais de diversas ordens, podendo ser atribuídos ao discurso um *caráter* e uma *corporalidade*, dependendo do texto. O caráter diz respeito aos aspectos psicológicos, e a corporalidade corresponde à constituição corporal. Essas formas de representação do fiador provêm de um conjunto de representações sociais, valorizadas ou desvalorizadas, sobre as quais se apoia a enunciação. O sentido do discurso tanto pode ser propiciado pelo *ethos* como pelas “ideias” que transmite, as quais se apresentam por intermédio de *uma maneira de dizer* que remete a *uma maneira de ser*, à participação imaginária em uma experiência vivida. A qualidade do *ethos* está condicionada ao efeito da imagem que é dada pelo “fiador” no contexto, e este lhe confere uma identidade compatível com o mundo que ele deverá construir em seu discurso.

Nesse âmbito, remetendo aos pressupostos de Authier-Revuz (1998), em relação à heterogeneidade constitutiva, temos, nos excertos de TP1, TP2, e TP3, exemplos de discurso constituindo-se de apropriação em construção e, no TP4, os excertos apontam para uma possível apropriação.

Desse modo, a apropriação do discurso, nos excertos analisados no presente estudo, está associada a uma escrita inicial, pela qual se realiza, mas sabendo-se que a enunciação não deve ficar só nesse espaço de negociação discursiva.

Authier-Revuz (2004) afirma que o discurso, seja ele falado ou escrito, deve abandonar um domínio homogêneo e fechado, no qual a descrição é da ordem do repetível, do “UM”, por um campo duplamente marcado pelo “NÃO UM”, pela heterogeneidade teórica que atravessa a língua, articulando-se ao sujeito e “ao mundo”, e pelo caráter “não repetível” da compreensão que dele se pode ter, inevitavelmente afetado pela subjetividade e pela incompletude.

Considerações

Percebemos, por meio das marcas na escrita do TP1-1979, que o pesquisador tende a se apropriar do discurso sobre os conceitos de variação e de mudança de uma forma geral, uma vez que o diálogo entre ele e as vozes que aparecem no texto quase não é especificado.

No TP2-1989, o pesquisador dialogou e interpretou o discurso do outro, escreveu o seu tomando as palavras dos teóricos para si e concluiu seu posicionamento. Nesse sentido, o discurso do pesquisador aparece como não coincidente consigo mesmo. Tem-se, nesse caso, um exemplo de heterogeneidade enunciativa, na qual o discurso exterior é apropriado ao objeto do dizer.

No TP3-2000, inferimos, por meio da análise da materialidade linguística, que a apropriação do discurso sobre os conceitos apresentou-se a partir de uma compreensão e de um entendimento do enunciado; ou seja, o pesquisador dialogou com o discurso do teórico apropriando-se desse exterior constitutivo. O discurso aparece, embora interpretado, como não coincidente, mas carregado das palavras do outro. Na verdade, no discurso não houve o inesperado no acontecimento que envolve o discurso do pesquisador.

No TP4-2011, o diálogo foi realizado de forma não mostrada. O autor-pesquisador retomou os conceitos de variação e de mudança sem fazer remissão aos teóricos de forma explícita. Mesmo assim, pudemos perceber que ele dialogou com suas leituras prévias. Tomando o conceito de Pêcheux (2010) sobre interdiscurso como referência, afirmamos que o pesquisador dialogou com a formação discursiva, para, então formular seu discurso. É importante ressaltar que é na formação discursiva que se colocam em jogo vários discursos.

Dessa forma, não é possível, pois, definir um dos discursos sem remeter ao outro, o que faz com que o discurso se instaure numa perspectiva plurivalente de sentidos e de trocas. E, no dizer de Authier-Revuz (2004), é no ato discursivo que o locutor dá sentido ao que escreve, por meio do diálogo com o discurso do outro, um outro que não se refere apenas a uma outra voz, mas a um conjunto de fatores exteriores ao enunciatador, mas que estão presentes no ato de sua enunciação.

A apropriação dialógica se apresentou de forma marcada e de forma não marcada na escrita desses trabalhos. Os pesquisadores escreveram a partir do campo histórico e social e de formação discursiva, no qual as palavras estão inseridas. A apropriação do discurso sobre os conceitos de variação e de mudança nessas pesquisas ocorrem, através do diálogo entre os

dizeres revelados por meio das vozes, que apareceram marcadas ou não marcadas, na escrita dos pesquisadores.

Referências

AUTHIER-REVUZ, J. A. **Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido**. Tradução de Leci Borges Barbisan e Valdir do Nascimento Flores Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

_____. **Palavras Incertas: as não-coincidências do dizer**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1998.

_____. Paradas sobre Palavras: a língua em prova na enunciação e na escrita. **Educ. Real**, Porto Alegre, v. 36, n. 3, p.651-679, set/dez. 2011. Disponível em http://www.ufrgs.br/edu_realidade Acesso em: 18 ago. 2012.

BAGNO, Marcos. **Língua moderna: letramento, variação & ensino**. São Paulo: Parábola, 2001.

BAKHTIN, M.; VOLOSHINOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Trad. de Michel Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: Mussite, 1995.

BRAIT, B. **Bakhtin – outros conceitos chave**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

CALVET, L. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. Trad. de Marcos Marcionilo. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2009.

FARACO, C. A. **Linguística histórica: uma introdução ao estudo da história das línguas**. São Paulo: Parábola, 2005.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de Textos de comunicação**. Tradução de Cecília P.de Souza - e - Silva, Décio Rocha. – 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Novas Tendências em Análises do Discurso**. Tradução de Freda Indursky. Campinas, SP: Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 3. ed. 1997.

PÊCHEX, Michel. **Semântica do Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Tradução de Eni Pulcinelli Orlandi et al. – 4. ed. – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2010.

RODRIGUES, S.G.C. **Questões de Dialogismo: o discurso científico, o eu e os outros**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2010.

TEIXEIRA, Marlene. **Análise do discurso e psicanálise: elementos para uma abordagem do sentido no discurso**. 2. ed. – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

www.dominiopublico.gov.br/ Acesso em: mar. 2011.

ARQUITETURA DE UMA IDENTIDADE: MEMÓRIA E NARRAÇÃO COMO MATÉRIA-PRIMA EM *O VALE DA PAIXÃO*, DE LÍDIA JORGE

Mariana Jantsch de SOUZA⁷

Alfeu SPAREMBERGER⁸

Resumo: Este artigo apresenta uma leitura do romance *O Vale da Paixão*, de Lídia Jorge, em que é discutida a condição ilegítima da filiação da narradora e suas implicações identitárias. A narradora-protagonista cresceu sem saber o espaço que lhe cabia em meio à família. As ambivalências dessa identidade são narradas em busca de respostas, de estabilização de sua posição identitária. Para isso, o principal instrumento é a memória, único meio de ressignificar o passado e preencher a falta de inteireza que acompanha a narradora: a inteireza é alcançada com o remexer do passado, principalmente, dos silêncios e dos esquecimentos familiares.

Palavras-chave: Memória. Identidade. Narração. *O Vale da Paixão*.

Abstract: *This article presents a reading of the novel The Painter of Birds, by Lidia Jorge, in which it is discussed the illegitimate affiliation condition of the narrator and her identity implications. The narrator-protagonist grew up not knowing the space where she fitted in the family. The ambivalences of this identity are narrated in search of answers, of stabilizing their identity position. For this, the main instrument is the memory, the only way to resignify the past and fill the lack of wholeness which accompanies the narrator: the uncertainty is achieved with the rake of the past, especially, of silences and family oblivion.*

Keywords: *Memory. Identity. Narration. The Painter of Birds.*

⁷ Doutoranda em Letras pela Universidade Católica de Pelotas - UCPel (bolsista Capes). Mestre em Literatura Comparada pela Universidade Federal de Pelotas - UFPel (bolsista Capes). Membro do grupo de pesquisa Estudos Comparados de Literatura, Cultura e História. Membro do Laboratório de Estudos em Análise do Discurso (LEAD) da Universidade Católica de Pelotas – UCPel. Email: marianajsouza@yahoo.com.br.

⁸ Doutor em Letras-Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa pela USP - Universidade de São Paulo. Mestre em Letras pela UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina. Professor adjunto na UFPel - Universidade Federal de Pelotas. Pelotas - Rio Grande do Sul - Brasil. E-mail: alfeu.sparemberger@terra.com.br.

Parâmetros teóricos

Esta leitura do romance de Lídia Jorge parte das noções teóricas de memória e identidade e encontra aporte na abordagem de Jöel Candau, Stuart Hall, Beatriz Sarlo e Michel Pollak. Para desenvolver essa leitura, a narração é considerada o ponto de encontro entre memória e identidade: é por meio do discurso que o passado é mobilizado para (re)constituir uma identidade proibida.

Nesta perspectiva, identidade é considerada como construção discursiva e por isso é vista como um processo inacabado ou em constante aperfeiçoamento,

Assim, em vez de falar da identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de identificação, e vê-la como um processo em andamento. **A identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é ‘preenchida’ a partir de nosso exterior**, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros (HALL, 2006, p.38-9, grifo nosso).

O fato de as identidades inserirem-se num processo enfatiza sua condição discursiva: as identidades são construídas dentro do discurso. É no plano do discurso que as diferenças são estabelecidas e as posições sociais do sujeito são determinadas e assumidas. Nesse sentido, as identidades são lidas como “pontos de apego temporário às posições-de-sujeito que as práticas discursivas constroem para nós. [...] as identidades são posições que o sujeito é obrigado a assumir, embora ‘sabendo’, sempre, que elas são representações” (HALL, 2011, p.112). Toda representação convoca algo para ocupar o lugar de uma ausência, para preencher uma falta, um vazio deixado por outra coisa. A identidade, então, é construída ao longo de uma falta, “ao longo de uma divisão, a partir do lugar do Outro” por isso as identidades não podem “ser ajustadas – idênticas – aos processos de sujeito que são nelas investidos” (idem, ibidem).

Assim, identidade significa um ponto de encontro, o nó que une os diversos discursos e práticas culturais a que os sujeitos estão expostos e que os interpelam, convocando-os para que assumam seus lugares sociais (idem, p.111-2). Este nó, no entanto, pode ser feito de diversas formas e pode alterar-se a qualquer tempo. É este nó a identidade, a forma como o sujeito se identifica em certo momento e com relação a certos discursos.

De outro lado, é importante esclarecer a noção de memória que embasa a leitura aqui apresentada. Inicialmente, memória é observada como a faculdade humana responsável pela conservação do passado, das experiências vividas. Neste trabalho, a memória é abordada

como fonte de referentes identitários, como pilar a partir do qual se edificam as identidades, cujas vigas mestras são buscadas no passado e surgem sob a forma de lembranças.

Considerando a memória como o instrumento capaz de trazer o passado para o presente, é inevitável notar a seletividade da memória, que não pode evocar todas as lembranças do indivíduo, mas opera uma seleção e faz emergir as imagens do passado que estão de acordo com as intenções atuais do sujeito, ou, como diz Candau, “a memória opera escolhas afetivas” (CANDAUI, 2011, p.69).

A memória atua, assim, como um gerenciador do passado, vez que não traz à mente do sujeito uma cópia fiel dos acontecimentos vivenciados, não encena exatamente o que foi vivido. Por esta faculdade humana, recupera-se o passado adaptando-o ao presente para fazê-lo atuar neste momento, pois “a alteração do passado é um atributo da memória que Pierre Nora definiu como ‘a economia geral e gestão do passado no presente’. Essa gestão exige, por vezes, a criação deliberada de artifícios e artefatos memoriais [...]” (CANDAUI, 2011, p.164). Esse trabalho de gestão também envolve a administração dos significados que se atribuem ao passado.

Dessa forma, compreende-se a memória como o mecanismo para construir o passado no presente. A produção de significados da memória se faz no presente, no momento mesmo da rememoração, por isso está sujeita a reavaliações e o significado atribuído a um evento passado pode ser alterado a cada rememoração: “as preocupações do momento constituem um elemento de estruturação da memória” (POLLAK, 1992, p.4).

Por último, é importante perceber, conforme Beatriz Sarlo explicita, que o relato da memória é por natureza lacunar, pois sua fonte é inexata, é uma ausência que se esforça por presentificar-se: “o aspecto fragmentário do discurso da memória, mais que uma qualidade a se afirmar como destino de toda obra de rememoração, é um reconhecimento exato de que a rememoração opera sobre algo que não está presente, para produzi-lo como presença discursiva” (2007, p.99).

Um vale de memórias

O Vale da Paixão apresenta a história da família Glória Dias, composta, inicialmente, por Francisco Dias, o patriarca, sua esposa Joaquina Glória, que falece quando os filhos ainda são criança, e os filhos do casal: Custódio, Joaquim, Manuel, Luís, Inácio, João, Adelina e

Walter. À medida que o tempo passa, noras, genro e netos são agregados ao grupo e se inserem na trama dos Dias.

A ação inicia-se nos anos 30 do século 20 e perpassa todas as décadas seguintes, reconstruindo o passado da família e apresentando o percurso de seus membros, culminando nos anos 80 com o acontecimento que desencadeia a narração: a morte de Walter Glória Dias. Nesse contexto, é revelada a trama complexa de várias paixões que se dão no seio da família Glória Dias. Essas paixões envolvem o filho mais velho, Custódio, e o filho mais novo, Walter. Os dois irmãos protagonizam uma história de paixão, martírio e amor com a personagem Maria Ema Baptista, com a qual cada um tem filhos. Dentre eles, destaca-se a filha inominada de Walter, que narra toda a trama dedicada à memória do pai, recém-falecido.

A trajetória dos Dias é narrada a partir do personagem Walter, de modo que o passado da família Dias é reconstituído para que possa ser restabelecido o passado de Walter e, com isso, as origens da narradora, pois, somente por meio do pai, e do passado deste, ela construirá sua identidade de filha. Assim, para formular a sua identidade, a filha de Walter precisa do passado familiar, na medida em que, conforme destaca Candau (2011, p.137), é na genealogia familiar que se pode observar mais profundamente o jogo entre memória e identidade, uma vez que as identidades encontram seus primeiros referentes neste grupo, no passado compartilhado por seus membros, o qual une a família em torno dos mesmos referentes identitários, das mesmas raízes.

A narração se dá na noite em que a filha recebe “por única herança” a relíquia do pai: uma manta de soldado. Diante deste objeto ela recorda o momento em que, na noite chuvosa de 1963, Walter entra às escondidas em seu quarto, e assim inicia sua narrativa memorial.

Os acontecimentos são narrados à medida que surgem as lembranças, não havendo ordem cronológica entre os fatos narrados. As anacronias verificadas na narrativa denunciam, assim, a visão da narradora acerca dos fatos: ressaltam a idealização que envolve a figura do pai e revelam imagens fantasiosas produzidas a partir de vestígios memoriais. Além disso, como uma narrativa memorial, apresenta muitos *flashbacks* conforme a história dos Dias avança no tempo, rumo ao momento da morte de Walter.

Mesmo à revelia de uma ordem cronológica, contudo, as lembranças estão associadas ao tempo por meio de indicações do ano e das variações climáticas, as quais servem como marcadores temporais que organizam as imagens e as narrativas resguardadas pela protagonista e agenciadas em seu discurso memorial. Estas referências estruturam a memória da narradora, que evoca o passado ancorando as imagens memoriais nestes marcadores.

Os acontecimentos são situados no tempo da narrativa principalmente por meio das estações do ano, destacando-se o verão e o inverno, com suas chuvas, como os marcadores mais recorrentes, os quais surgem atrelados a acontecimentos significativos. O calor, ou o verão, surge aliado a acontecimentos intensos e transformadores que abalam severamente a família: a notícia da gravidez de Maria Ema foi recebida num dia de intenso calor: “Naquele domingo de junho o calor era intenso...” (JORGE, 1998, p.70); quando Walter usa sua charrete para correr pela vizinhança atrás das moças e de pássaros para desenhar, faz calor: “Que, nesse Verão, Walter tinha usado a charrete como nunca antes usara” (JORGE, 1998, p.80); depois de muitos anos de sua partida, Walter resolve voltar à casa de Valmares e esta notícia é recebida no verão: “E de súbito, no Verão de sessenta e dois, uma carta de Walter. [...] Walter Dias escrevia que tencionava voltar” (JORGE, 1998, p.96).

O inverno aparece, em geral, associado à chuva e, nesse clima, ocorrem momentos de tensão que antecipam pequenas resoluções ou apaziguamentos dos conflitos familiares: chove no momento em que pai e filha se encontram escondidos na noite de inverno de 1963: “A chuva ia e vinha como uma cortina que ora se fecha ora se esgarça” (JORGE, 1998, p.16); choveu constantemente nos dias em que Walter permaneceu hospedado em Valmares. A chuva unia os Dias, forçava-os a ser uma família:

Choveu. Durante vários dias choveu, a casa ficou cercada. Era como se a chuva quisesse que os oito nos juntássemos em torno daquela mesa. [...] Importa que a chuva nos trancou os oito dentro desta casa. [...] dentro do doce cárcere da chuva. [...] Chovia, continuávamos cercados, e ele disse que tinha vindo para dizer que tudo iria mudar (JORGE, 1998, p.109-113).

Acerca da importância do espaço e do simbolismo da casa, Gaston Bachelard, em seu estudo sobre o espaço apresentado no tratado *A poética do espaço* (1996), analisa a relação da casa com o inverno, e afirma que “do inverno a casa recebe reservas de intimidade, delicadezas de intimidade. No mundo fora da casa, a neve apaga os passos, embaralha os caminhos, abafa os ruídos, mascara as cores” (1996, p.57). Assim, o inverno, associado à chuva, surge no romance de Lídia para induzir à intimidade própria da casa, mas inexistente na família Dias. O inverno, provocando a diminuição do ser exterior, produz um aumento de todos os valores de intimidade (BACHELARD, 1996, p.57).

De outro lado, a chuva, carregada de simbolismos, representa as influências dos céus recebidas pela terra e “tem valor de semente celeste” e, além do simbolismo da fertilidade e da revivificação que encerra, “a chuva é a graça e também a sabedoria” vindas do céu

(CHEVALIER, 2009, p.236). É neste sentido que pode ser lida a chuva na narrativa de Lídia Jorge, pois, como surge em momentos de tensão em Valmares, seguidos de uma certa tranquilidade, é um meio de trazer a sabedoria celeste e permitir pequenas resoluções no seio familiar, as quais revificam Walter na memória da filha, sendo possível, a partir disso, ressignificar a imagem do pai e se construir como sujeito dentro do grupo familiar. Por exemplo, o convívio com Walter, forçado pela chuva, e o momento em que pai e filha se encontram às escondidas no quarto e têm a única conversa nesta condição. É como se a chuva antecipasse uma claridade que pairaria sobre os Dias e sobre a filha e desataria os nós familiares com o passar do tempo. São momentos que permitem posteriores reflexões solucionadoras, estruturando a narrativa e o processo de construção identitária.

Por outro lado, a indicação do tempo por intermédio das estações do ano ou das variações climáticas evidencia o ritmo da vida, a sucessão inevitável do tempo e das etapas da vida que fogem ao controle humano. A sucessão das estações do ano “ilustra, igualmente, o mito do eterno retorno. Simboliza a permanência cíclica e os perpétuos reinícios” (CHEVALIER, 2009, p.401). No universo diegético, esse modo de demarcação do tempo indica o constante retorno de Walter, seja fisicamente ou por meio da imaginação da filha. Estação após estação, Walter faz-se presente em Valmares – ressurgue fisicamente ou é evocado pelas personagens: a filha, os comportamentos de Maria Ema, Francisco, as narrativas dos empregados, por exemplo. Além disso, esta marcação do tempo, por meio das estações do ano, denota também a falta de controle sobre os acontecimentos que surgem assim como as estações se sucedem: independentes e indiferentes à vontade de seus protagonistas.

As sensações climáticas de calor ou de frio e as estações atuam como elementos estruturadores da memória da narradora. As lembranças encontram âncoras temporais nas referências ao clima e na demarcação precisa do ano de cada evento narrado. As impressões temporais mostram-se fator importante para a conservação das imagens do passado: o frio e o calor intensos estão atrelados a determinados tipos de lembranças. Estes marcadores temporais, portanto, impulsionam o processo narrativo-memorial: é por meio de datas importantes para a história familiar que o passado surge e a memória permite que seja recomposta e (re)contada a história dos Dias, que assume novos significados no curso da narração.

O espaço em que se desenrola a trama familiar dos Dias é a casa de Valmares, situada na localidade interiorana de São Sebastião de Valmares. No período áureo da família e do império de Francisco, Valmares era uma casa “populosa”, povoada por sete filhos, três noras,

uma filha, um genro, cinco netos, a filha de Walter e o patriarca Francisco Dias, além de um casal de empregados – Alexandrina e Blé.

Neste período, a casa era designada pela narradora como um império, e Francisco, o imperador, a enxergava como uma empresa, controlando o espaço e as pessoas que ali se encontravam como um administrador autoritário: “O dono de Valmares achava que sua casa era uma empresa sólida, uma unidade de produção à semelhança dum estado, dirigindo-a como um governador poupado gere um estado” (JORGE, 1998, p.46). À medida, no entanto, que o tempo passa e os filhos de Francisco abandonam um a um a empresa familiar, a casa se esvazia e deixa perceber suas dimensões gigantescas, conforme revela a narradora:

[...] a filha tinha herdado o vazio da casa de Valmares, as portas imensas, as bandeiras de vidro por onde encontravam as luzernas e onde se espelhava a passagem dos passos. O silêncio da casa vazia, o eco de cada quarto, dos corredores que os uniam, das madeiras escuras cruzadas. Como tinha herdado esse espaço de silêncio, de expectativa (JORGE, 1998, p.87-8). A moradia de dezoito divisões estava atravancada de despojos, de vazios, de objetos que faltavam, cheia de ausências, de partidas. Não havia lugar para quem vinha. [...] Resumindo, numa casa atravancada por tantos que tinham saído, não havia lugar para Walter (JORGE, 1998, p.99).

A filha de Walter qualifica este espaço como “uma casa de paredes podres, carrasqueiras bravas, um império de pedras” (p.114). É, portanto, num espaço vazio, ocupado pelo silêncio e pela ausência de Walter, que são tecidos os fios que enredam a história da protagonista e da família. Este é o cenário em que se produz uma narrativa memorial, quando as memórias lutam por espaço entre as lacunas do esquecimento. Assim, a narração é edificada exatamente nas ausências e silêncios para preenchê-los com uma identidade – a identidade de filha de Walter que fora negada à narradora.

A casa assume importância definitiva na trama dos Dias por ser o local onde o conflito acontece e o espaço em que a memória encontra vestígios para se ancorar e, a partir deles, fazer emergir o passado. A casa é o lugar da memória; é o espaço que abriga o passado e seus testemunhos. É na casa que os conflitos da família Dias nascem, morrem e são enterrados. A manta do soldado Walter, o símbolo principal do conflito familiar, é restituída à família quando este morre para que os nós familiares possam ser desatados e os conflitos encerrados no espaço onde iniciaram; por isso a manta é enterrada pela narradora e por Custódio, sob o olhar atento de Maria Ema, no quintal da casa de Valmares.

O espaço é visto por Bachelard como “um instrumento de análise para a alma humana” (1996, p.20). O autor considera que, dentre os espaços habitados pelo homem, a casa assume

derradeira importância por ser “o nosso canto do mundo. [...] o nosso primeiro universo. É um verdadeiro cosmos” (1996, p.24). A memória conserva o passado sob a forma de imagem, de acordo com Bérson (2006). O espaço é uma das principais imagens que compõe o acervo memorial, pois guia a organização e estruturação das imagens mnemônicas. Neste plano do imaginário, em que permanecem as imagens do passado, a casa mostra-se “uma das maiores (forças) de integração para o pensamento, as lembranças e os sonhos do homem” (BACHELARD, 1996, p.26).

A rememoração somente é possível mediante as imagens memoriais, e o espaço habitado é, conforme Bachelard, o principal instrumento para ativar essas imagens, pois

[...] percebemos que o calendário de nossa vida só pode ser estabelecido em seu processo produtor de imagens. [...] É pelo espaço, é no espaço que encontramos os belos fósseis de duração concretizados por longas permanências. O inconsciente permanece nos locais. [...] Mais urgente que a determinação das datas é, para o conhecimento da intimidade, a localização nos espaços da nossa intimidade (1996, p.28-29).

Bachelard revela, assim, a importância do espaço, e conclui ressaltando a relação íntima entre memória e imaginação: “Ambas trabalham para o seu aprofundamento mútuo. Ambas constituem, na ordem dos valores, uma união da lembrança com a imagem. [...] Algo fechado deve guardar as lembranças, conservando-lhes seu valor de imagens” (1996, p.25).

É preciso, todavia, ter em vista que, no âmbito das lembranças, as imagens do passado são “maiores” do que na realidade foram. Há certa divergência entre o que realmente foi, a forma como isso ficou registrado no imaginário humano e como ressurgiu do imaginário: “no processo de mobilização memorial necessário a toda consciência de si, a lembrança não é a imagem fiel da coisa lembrada, mas outra coisa, plena de toda a complexidade do sujeito e de sua trajetória” (CANDAU, 2011, p.65). Assim, o espaço que a memória apresenta não é o espaço real. O espaço memorial surge distorcido, adaptado à forma como o sujeito da rememoração o percebe e como o percebia, conforme este sujeito enquadra o espaço em seu plano de visão memorial. Em outras palavras, a memória traz para o presente o que o sujeito quer ver e o que ele pode ver do espaço.

No que diz respeito à narração, conforme já salientado, é a filha de Walter que expõe a trama protagonizando-a a partir de sua visão acerca de Valmares, de Francisco Dias, de Maria Ema e de Walter. O tempo, o espaço, a história dos Dias e as personagens, são retratados conforme percebidos pelo olhar de quem se posiciona alheia à família, como uma bastarda. Por isso, a filha inominada de Walter narra inicialmente em terceira pessoa, forjando-se como

narrador heterodiegético e, ao longo da narração, delata-se, denuncia-se como narradora e como filha.

A partir dessa perspectiva, a narradora seleciona fatos familiares para reconstituir suas origens. Para tanto, precisa retomar a história de seu pai, sua infância em Valmares, sua adolescência, sua rebeldia diante do pai e seu recrutamento para a guerra exatamente no momento em que Maria Ema engravida, bem como a conseqüente união de Maria Ema e Custódio – a brilhante solução encontrada por Francisco Dias. Neste universo, o primeiro contato que se tem com as personagens envolvidas no triângulo amoroso é por intermédio da descrição feita pela narradora nas primeiras páginas do romance. O papel de cada uma dessas personagens na relação triangular e na vida da filha de Walter, bem como a forma como a narradora os percebe, é fixado desde o início da narrativa por meio dessa descrição.

São os passos o meio escolhido pela narradora para apresentar os habitantes de Valmares na noite de 1963. Os passos “eram tão identificadores quanto as suas caras ou os seus retratos” (JORGE, 1998, p.10). A partir dos passos que movimentam a casa, a trama dos Dias começa a ser desenredada mediante o ato narrativo.

Francisco Dias, o responsável pela união de Maria Ema e Custódio, tem passos pesados, “produzidos por botas onde luziam duas filas de cardas que emprestavam ao som de um ruído de ferro, seguindo por toda a parte como se transportasse uma coroa nos pés” (JORGE, 1998, p.10). Seu papel de ditador autoritário já começa a ser construído e revelado; desde já o leitor percebe o patriarca a partir de sua autoridade de general, cujas decisões são incontestáveis. Além disso, pela forma como a filha inominada de Walter apresenta o avô, é possível antever o fracasso da ditadura patriarcal que vigorou por alguns anos em Valmares, pois, com o amadurecimento dos filhos, o poder de Francisco Dias se enfraquece e entra em inevitável declínio – da mesma forma que ocorre com a nação portuguesa neste mesmo período. De outra parte, Custódio é dono de passos

mais leves que os passos do pai, mas ainda assim, o protector de metal existia, picando aqui e ali o ladrilho e o cimento, com seu andar assimétrico de coxo. [...] [Seus] passos se tornavam inconfundíveis. [...] O som surgia sincopado, do lado do quarto poente, onde dormia com Maria Ema, o som saía das botas de Custódio como uma falha, um desvio em relação ao chão e à realidade, um desequilíbrio, e, contudo, nessa assimetria, alguma coisa nos passos do filho mais velho de Francisco Dias resultava regular, mais regular do que os passos dos outros (JORGE, 1998, p.10).

O filho coxo de Francisco é, para a filha de Walter, um obstáculo a sua união ao pai. Custódio é, entretanto, o equilíbrio da família e do triângulo amoroso que forma com Maria

Ema e Walter. Sua fixidez contrapõe-se à mobilidade dos irmãos, especialmente de Walter, complementando-a. Passivo, preso à terra, à Valmares e à família Dias, Custódio personifica a figura de um anjo da guarda no grupo familiar:

E, na verdade, os olhos do pai riem porque o artelho de Custódio é uma âncora que o amarra, pela graça de Deus, que ofereceu aquela doença ao filho mais velho, lhe deu uma bóia ao seu barco, à terra, à casa. Aquele pé torcido é a salvação da sua fortuna, da sua honra, da honra dos Dias que ficaram (JORGE, 1998, p.114).

Daí a forte oposição estabelecida entre Custódio e Walter:

[Walter] Trazia um pedaço do mundo atrás de si, a alma do mundo, o sentido da deslocação através do espaço. Como se Custódio soubesse que para si não houvesse mundo, como se tivesse perdido, desde sempre, tudo o que já deveria ter perdido e nada lhe restasse senão a doação, o estender a toalha, a entrega do bâton (JORGE, 1998, p.105-6).

Apesar de sua deficiência física, seus passos têm certa regularidade que os outros não apresentam. Por isso, ao fim, a filha de Walter consegue perceber essa personagem como uma espécie de guardião dos Dias: “surtem os passos de Custódio, medidos, regulares, o seu pé mais curto amparado por uma espécie invulgar de penas, [...] **O seu pé sereno, guardador, o pé vigilante dum homem que foi metade dum outro homem, vem**” (JORGE, 1998, p.241, grifo nosso).

Já Maria Ema perambula por Valmares com “passos de borracha pela manhã e sola pela tarde, mas agora que seu cunhado tinha voltado, ela usava saltos altos. [...] Eram os passos dela, diferentes dos outros” (JORGE, 1998, p.11). A narradora revela, então, a inconstância da mãe, que vive uma realidade – o casamento com Custódio –, mas ainda tem os desejos da adolescência vivos em seus devaneios, personificados em Walter: “Maria Ema assemelhava-se a uma ilha dilacerada que ora emergia ora se afundava. Tinha estado afundada durante oito dias, agora surgia resplandecente, com os lábios cor-de-rosa-nácar” (JORGE, 1998, p.106). Por isso, os passos dela nunca paravam junto dos passos mancos de Custódio.

Walter, a figura idealizada – o ente mítico que habita o imaginário da narradora –, anda pela casa com “passos silenciosos, e, no entanto, denunciadores, suaves como uma respiração e presentes como um bafo” (JORGE, 1998, p.11). “Passadas de espuma” que, contraditoriamente, são vistas e sentidas por todos: é a presença mais intensa da casa e com os passos mais suaves.

Por fim, confirmando a posição externa em que se põe a narradora na tentativa de se distanciar da história e perceber o passado com uma lucidez e neutralidade impossíveis, a filha de Walter não tem passos, não tem características, não tem presença, não tem nome: não existe nessa história. Tenta, pois, contar o passado como um narrador onisciente, alheio à trama, observando tudo sem fazer parte da história.

Esta posição narrativa em que se situa a filha inominada de Maria Ema denuncia uma identidade ainda não constituída que encontra no ato narrativo o meio para se constituir. Em razão disso, a narrativa memorial desenvolve-se paralela ao processo identitário e, à medida que estes processos avançam, a narradora abandona a neutralidade inatingível que pretendia, não conseguindo manter o pretense distanciamento, assumindo-se como a filha de Walter.

Nesse percurso memorial e narrativo, a protagonista recolhe vestígios de Walter e trata-os como heranças: as narrativas sobre o pai, a charrete, o revólver, a foto, o álbum de desenhos, a imagem, a alcunha de *trotamundos* e a manta de soldado – o objeto mais precioso de Walter, símbolo de todos os erros cometidos.

Tudo o que ela tem desse pai ausente são imagens, narrativas, discursos esparsos e, para reunir e organizar esses vestígios – ou heranças como quer a narradora –, é preciso fazer uma outra narrativa: a da família, a de sua identidade. A única via para a construção de uma identidade, portanto, é reunir, por meio do ato narrativo, os elementos abstratos, imaginários e memoriais para não perdê-los e organizá-los no discurso, para, a partir disso, construir a identidade de filha de Walter.

Narrando uma identidade

A memória guia o processo narrativo e o processo de construção identitária em *O Vale da Paixão*. O ato memorial é motivado pela necessidade de lembrar para não permitir que as origens da narradora sejam enterradas junto com o pai, Walter Dias. Neste contexto, assumir a condição de filha de Walter Glória Dias é o primeiro passo para a construção de uma identidade:

Naturalmente que ela sabia que não eram seus verdadeiros irmãos os seus três irmãos, os filhos de Maria Ema e Custódio Dias. Sabia que os seus irmãos também eram seus primos, que o mesmo sangue que os unia os separava. E tinha conhecimento de que em todos os documentos de identificação havia uma mentira, [...] (JORGE, 1998, p.20).

Com efeito, o anseio principal é impedir que o esquecimento soterre esse passado e encubra as origens da filha de Maria Ema. A memória mostra-se, então, uma arma contra o silêncio familiar e as imposições sociais e também como o meio que possibilita a continuação do processo de elaboração identitária. Ela é instrumento imprescindível para a construção da identidade de filha de Walter.

O processo memorial no romance – bem como o processo narrativo – é desencadeado pela manta de soldado que a filha recebe, meses após a morte do pai, como única herança. A memória, então, é estimulada por objetos que delatam o passado. É a manta o primeiro elemento que incita a rememoração da filha, porém não é este o único objeto que a remete ao passado.

Ao longo da narrativa é demonstrada a obsessão da protagonista em guardar e resguardar dos demais Dias as relíquias de Walter: o revólver, a farda de soldado, as fotos, os discursos sobre o pai e todos os desenhos cuidadosamente encadernados. São estes objetos que viabilizam a rememoração e a narração de si, que a filha de Walter empreende quando recebe o último objeto do pai – a manta.

Conforme Candau (2011), a fixação por objetos do passado revela a busca por uma identidade. A consolidação de um patrimônio memorial tem o condão de materializar o passado para torná-lo presença portadora de lembranças. A memória precede à identidade: antes é preciso lembrar, trazer o passado para o presente para, depois, moldar uma identidade. Por isso Candau afirma que “a perda da memória é, portanto, uma perda de identidade. [...] Sem memória o sujeito se esvazia, vive unicamente o momento do presente, perde suas capacidades conceituais e cognitivas. Sua identidade desaparece” (2011, p.59-60).

A narradora constrói sua história e a identidade de filha diante do objeto que oficialmente é tido como sua herança, conforme declaração de Walter: “Deixo à minha sobrinha, por única herança, esta manta de soldado” (JORGE, 1998, p.53). Com este ato, Walter demonstra sua paternidade e a assume para a família. Ainda que não possa chamá-la de filha, deixa seu bem mais precioso para ela, sua única herdeira. Seu último ato em vida, portanto, foi reconhecer a filha de Maria Ema como sua.

Mais do que o legado oficial, a manta simboliza o ato de construir-se, de narrar-se, pois foi com ela que Walter viveu momentos decisivos de sua vida: os desenhos, todos feitos sobre a manta; os sonhos concebidos sobre a manta; a sua rebeldia extravasada sobre a manta. Trata-se do objeto que acompanhou todos os momentos de sua vida, sua trajetória: o item que encerra a narrativa da vida de Walter, da filha e da trajetória da família. É por isso que

somente diante da manta a filha consegue narrar, “para que Walter saiba”, todo o seu sofrimento na condição de ser clandestino, de filha bastarda, para, depois disso, ele ser enterrado:

Como se o acaso o tivesse querido demonstrar, de correio em correio, até chegar hoje mesmo a São Sebastião de Valmares, e a princípio foi difícil compreender como uma encomenda com **o remetente e o endereço cobertos de nódoas**, e ainda cercado de recados, alguns deles ininteligíveis, pode ter chegado às mãos do destinatário. Maria Ema chamou por Custódio Dias e os dois ficaram a examinar o pacote, até que ela lhe passou a tesoura de peixe e ambos o abriram, e só depois entregaram o conteúdo à filha de Walter. **Então a manta foi descoberta e estendida no assoalho, e ela quis que ele voltasse a visitá-la para lhe dizer que havia herdado a noite da chuva com tudo que continha lavrado no seu magma, por isso era injusto que um homem tivesse escrito num cartão uma sentença tão irônica sobre si mesmo – Deixo à minha sobrinha, por única herança, esta manta de soldado.** E agora vem devagar, não se lhe dirige nem fala, sem motivo (JORGE, 1998, p.53, grifo nosso).

Neste contexto, a memória funciona como um olhar ressignificador, desempenhando um papel de revisão crítica do passado: a narradora guia o processo de rememoração pela necessidade de revisão do passado familiar e de atribuição de novos significados aos eventos familiares. Isso demonstra que, tal como assevera Candau, os vestígios do passado “serve[m] de reservatório para alimentar as ficções da história que se constrói[em] a respeito do passado” (2011, p.158).

A memória realiza um trabalho de reapropriação do passado; uma negociação entre lembrar e esquecer (CANDAU, 2011, p.16), configurando-se como um processo seletivo de evocação do passado. Esta seletividade atua na formação das identidades, pois somente aquilo que o sujeito resgata do passado participa do processo de reconstrução identitária. Por isso,

Se a memória é “geradora” de identidade, no sentido que participa de sua construção, essa identidade, por outro lado, molda predisposições que vão levar os indivíduos a “incorporar” certos aspectos particulares do passado, a fazer escolhas memoriais, como as de Proust na Busca do tempo perdido, que dependem da representação que ele faz de sua própria identidade, construída “no interior de uma lembrança” (CANDAU, 2011, p.19).

No processo de rememoração empreendido pela filha de Walter, a idealização da figura paterna é o que rege a revisão do passado, de modo que a seletividade memorial atua para a consolidação de uma imagem idealizada de pai e de homem. Isto fica explícito quando a filha se reporta às heranças recebidas do pai (todos os objetos arrecadados e cuidadosamente guardados pela moça são assim considerados), porém Walter somente deixou-lhe direta e

oficialmente a manta póstuma. A filha de Walter percebe essas heranças como um gesto de carinho e de atenção do pai para com ela: “[...] escrevia ela nos cadernos escolares, protegida pelo revólver, **deixado pelo pai, não esquecido, deixado**” (JORGE, 1998, p.139, grifo nosso).

A narradora age, portanto, como se tivesse crescido com a presença do pai, sob a proteção do pai. Essa presença, contudo, consubstancia-se tão somente em uma imagem fantasiada pela filha: “Aliás, mesmo que não tivesse existido a noite de sessenta e três, a filha de Walter sempre teria disposto do necessário para somar uma poderosa herança. **A imagem que fizera da pessoa dele era sua herança**” (JORGE, 1998, p.53-54, grifo nosso). Trata-se de uma imagem construída a partir dos objetos e vestígios que asseguravam a existência imaginária desse pai:

Talvez por achar simples, fácil e enumerável, ela queria enunciar o legado mais palpável que ele lhe deixara, queria dizer como crescera até aos quinze anos acompanhada pelo seu equipamento militar. Porque aí ele compreenderia. Era preciso explicar a Walter, [...] De modo que ele poderia entrar, rir-se, sentar-se onde desejasse sentar-se, não precisando oferecer-lhe absolutamente mais nada. Pelo contrário, ela é que lhe devia. [...] E ela teria enumerado peça a peça, a mochila, as botas, as polainas, a farda, o capote, o bivaque, o cantil, o lenço, o cinturão, o que fora suficiente para Walter ter ficado inteiro dentro do roupeiro (JORGE, 1998, p.37-8).

Os vestígios assumem importância extrema para a filha, somam-se e consolidam uma imagem mítica de pai, a qual não pode ser maculada por ninguém: “[os irmãos Dias] Começavam a escrever sobre a pessoa de Walter, **sobre a intocável imagem de Walter**” (JORGE, 1998, p.179, grifo nosso). São os objetos de Walter que despertam a memória e as imagens do passado, as quais se unem para reforçar, no discurso da filha, a figura de um pai ideal que, de fato, nunca existiu.

Além de enaltecer o pai, a filha culpa a si pelos acontecimentos passados e não ao pai, que abandonou voluntária e deliberadamente mãe e filha. Ignorando este aspecto, a narradora constrói a imagem de uma figura paterna alicerçada no sentimento de idealização:

Mas se não tivesse sido eu, Maria Ema estaria ao lado de Walter, os filhos de Custodio Dias seriam duma outra mulher e os meus irmãos seriam filhos de Maria Ema Baptista e de Walter Gloria Dias. Talvez só eles existissem, não eu. **Eu era a filha dum acaso**, dum ímpeto, dum desencontro de viagem, duma bruteza da juventude, da exuberância do corpo. [...] Então eu era a responsável por aquela barca preta ter vindo a nossa porta para se afundar. Era culpada, responsável, duma responsabilidade mais funda que a culpa, porque nascida dum estado criado antes de mim mesma, uma condição herdada que me fizera à imagem e semelhança da própria culpa.

[...] Uma culpa repelente, a culpa maior que nós, sórdida como um suicídio lento, e no entanto condescendendo comigo mesma, eu continuava a existir. Quinze anos. Esses anos faziam um pacto de silêncio com o que quer que fosse, para existir (JORGE, 1998, p.136, grifo nosso).

Ao contrário de toda a culpa que se espera que atribua ao pai, a narradora busca, ao longo do romance, argumentos para demonstrar o quanto Walter foi uma pessoa presente em sua vida e, com isso, o quanto contribuiu para sua formação, tal como um pai faz na vida de um filho. O passado dos Dias é revolvido em busca desses argumentos, “para que Walter esta noite saiba”.

A reconstituição do passado da família Dias demonstra, por conseguinte, que a identidade de qualquer membro envolve toda a família. Por isso, reconstituir o passado comum dos Dias é inevitável e é o meio necessário para que a filha de Walter estabeleça sua identidade. Assim, segundo observado por Candau (2011, p.140-141), a memória familiar atua como um norte para a identidade do sujeito, e mobiliza a ressignificação do passado compartilhado, empreendida pelos membros do grupo num processo de individualização e formação das identidades.

De outro lado, a rememoração e a narração do passado assumem importância definitiva para a identidade da narradora em razão dos segredos e omissões que encobrem esse passado. Conduzida pelo patriarca autoritário e pela necessidade de zelar pela honra familiar maculada, a lei do silêncio impera na família Dias. Não se fala em Walter e Maria Ema e na efêmera relação juvenil que os uniu de modo derradeiro. Não se fala da filha; não se fala desse passado e de seus frutos.

Em *O Vale da Paixão*, portanto, as memórias da filha de Walter são construídas nos intervalos do silêncio familiar, nas frestas do esquecimento forçado. Ao longo da rememoração, a narradora evidencia o silêncio familiar como um obstáculo ineficaz, incapaz de esconder a real relação da filha de Maria Ema com Walter Dias: “Sim, **era a década do silêncio**. Mas sempre que ela queria, Walter retirava os sapatos, segurava-os numa das mãos e aparecia à porta como na noite da chuva” (JORGE, 1998, p.168, grifo nosso); “Herdei a vivência rumorosa do que sucedeu antes do silêncio. Tornei-me herdeira da imagem dum amor, duma paixão envolvida no seu desencontro, e no entanto alta. **Essa imagem atravessa o silêncio de muitos anos [...]**” (p.134-135, grifo nosso).

Este silêncio perdurou até a morte de Walter, momento em que as lembranças se sobrepuseram à lei familiar e o dever de memória imperou para a filha de Walter. Fez-se necessário, então, lembrar e contar a sua história: narrar-se. Neste momento, a lembrança

revela sua força: “vinda não se sabe de onde, a lembrança não permite ser deslocada; pelo contrário, obriga a uma perseguição, pois nunca está completa. A lembrança insiste porque de certo modo é soberana e incontrolável (em todos os sentidos dessa palavra)” (SARLO, 2007, p.10).

Diante disso, Sarlo ressalta que o silêncio até certo limite é possível, mas não se sustenta por muito tempo, pois a lembrança se impõe e mostra seu poder:

É possível não falar do passado. Uma família, um Estado, um governo podem sustentar a proibição; mas só de modo aproximado ou figurado ele é eliminado, a não ser que se eliminem todos os sujeitos que o carregam (seria esse o final enlouquecido que nem sequer a matança nazista conseguiu ter) (2007, p.10).

É isto que se verifica no romance de Lídia, pois, diante da manta do soldado Walter Dias e de sua presença imaginária, a filha sente a necessidade de contar sua história para o pai: é preciso que ele saiba, repete ela insistentemente. É essencial, portanto, narrar para que esse passado não se desfaça antes de firmada e afirmada sua ascendência.

Sendo assim, mesmo ante o silêncio e a tentativa de apagamento da figura de Walter no seio familiar, a filha mostra, com sua narrativa, que não é possível apagar as lembranças instaladas com tanta força em seu imaginário. A memória está além das vontades da família; não se submete às imposições de Francisco Dias:

Mas ela queria dizer que **havia objectos que não desapareciam, que apenas deixavam de ser matéria e de ter peso para passarem a ser lembrança.** Passavam a ser fluido imaterial, [...] a **incorporar-se na circulação do sangue e nas cavernas da memória, para aí ficarem alojados no fundo da vida, persistindo ao lado dela, [...] esses objetos se encontravam, morando dentro da sua cabeça** (JORGE, 1998, p.39-40).

O dever de lembrar esse passado se manifesta de modo muito forte para a filha, obrigando-a a buscar forças na memória para não permitir que o silêncio impere: “**Lembro-me de tentar mover-me contra o silêncio.** E os sons que existiam e me faziam caminhar em frente, eu ia buscá-los lá atrás, a esse espaço de movimento veloz que tínhamos experimentado dentro dum carro, [...]” (JORGE, 1998, p.139, grifo nosso). Também em razão desse dever, a cada evento rememorado e narrado a filha de Walter e Maria Ema repete: “Lembro-o para que Walter, esta noite, saiba” (p.162); “Então é preciso lembrar mais, esta noite, para que Walter saiba, antes de nos despedirmos” (p.206).

O acesso a esse tempo pretérito é, no entanto, alcançado de forma extraoficial, por meio de testemunhos escondidos, sussurrados ou expressos no calor da raiva, obstáculo

imposto também pelo silêncio dos Dias. A filha de Walter sabe de sua história por intermédio de objetos, de histórias que Alexandrina (empregada da casa) conta e dos comentários maledicentes dos tios e do avô a respeito do pai – que o tratavam pela alcunha pejorativa de *trotamundos*. As versões a partir das quais a narradora evoca esse passado e constrói sua identidade de filha, não decorrem das personagens principais de sua história: Walter e Maria Ema. Por isso, sua verdadeira ascendência é um segredo que convive às escondidas com os Dias, espreitando-os como uma ameaça.

Maria Ema posiciona-se diante da filha ratificando a necessidade de silêncio e de esquecimento em relação ao passado dela e de Walter e à ascendência da narradora. No único diálogo entre mãe e filha registrado na diegese, Maria Ema procura a filha para intensificar o silêncio familiar:

Maria Ema tinha-me procurado [...] porque queria pedir-me um favor. Queria pedir-me que nunca trocasse os nomes, que sempre tratasse Walter Dias por tio. Pedia-me, pelo amor de Deus, que jamais me enganasse. Entre essa designação e a outra, duas palavras tão curtas, só havia duas letras de diferença. [...] [a filha deveria] **contribuir principalmente com a minha discrição, com o meu silêncio, participar, acima de tudo, com a palavra tio.** [...] Sim, desde essa data que estava selado entre nós o **pacto do silêncio** e da colaboração, [...] (JORGE, 2001, p.137-138, grifo nosso).

Além disso, neste breve diálogo é explicitada a ausência ou vácuo afetivo que permeia a relação entre mãe e filha e entre a filha e os demais familiares. Somente por intermédio do silêncio e da discrição é dado à filha de Walter o direito de fazer parte do grupo, de se tornar um membro da família Dias: o silêncio é o fio que tece a identidade familiar: “Deitada, enrolada, a filha de Walter ficaria a dormir, sentindo que a vida laboriosa continuava rente ao chão, sem ninguém subir, ninguém se importar, num maravilhoso abandono total. Sem ninguém se lembrar da filha de Walter” (JORGE, 1998, p.49-50); “Dizia-o para quem quisesse ouvir, nos tempos livres de domingo, antes de dormir, nunca falando directamente só para a sobrinha de Walter, até porque ele nunca falava para essa neta” (p.61).

A identidade da narradora reside no não dito do passado familiar e no reconstituir minuciosamente esse passado. A trajetória do pai e as imposições sociais e familiares que se seguiram ao seu nascimento, assumem importância vital para a protagonista. Restituir essa memória significa recuperar a identidade de filha e rejeitar a identidade de sobrinha que lhe fora imposta.

Em razão desse silêncio, a memória que a narradora dispõe para recompor o passado familiar é o que Sarlo (2007) chama de memória mediada, haja vista que a rememoração e a

narração se edificam em torno de memórias alheias, de discursos das personagens que vivenciaram o passado da família e o transmitem para a filha de Walter. A narradora reporta-se a eventos que não vivenciou, mas que habitam seu imaginário, integrados as suas experiências. É por isso que episódios da infância do pai e da gravidez da mãe fazem parte tão nitidamente de sua narração e são rememorados como se ela própria os houvesse presenciado:

Mas o episódio que ela tinha herdado intacto, e que inaugurava todos os outros e estava na base do filme de regresso da Índia que ela construía desde cinquenta e um, era muito preciso e não necessitava de ser alterado ou desenvolvido. Vivia por si, talhando no espaço uma figura inteira. Walter tinha doze anos e Francisco Dias havia dito [...] (JORGE, 1998, p.55).

A memória mediada ou pós-memória, conforme nomenclatura empregada por outros teóricos,

é a memória de segunda geração, lembrança pública ou familiar de fatos auspiciosos ou trágicos. O prefixo pós indicaria o habitual: é o que vem depois da memória daqueles que viveram os fatos e que, ao estabelecer com ela relação de posteridade, também tem conflitos e contradições característicos do exame intelectual de um discurso sobre o passado e de seus efeitos sobre a sensibilidade (SARLO, 2007, p.92).

Esta forma memorial “[...] tem a memória apoiada em seu centro, seria a reconstituição memorialística da memória de fatos recentes não vividos pelo sujeito que os reconstitui [...]” (SARLO, 2007, p.93). Então, a memória à qual a narradora recorre para construir sua história de filha já é uma memória manipulada, moldada pela visão dos sujeitos que a transmitiram. E, assim, quando a filha de Maria Ema faz uso dessa memória, ocorre um segundo processo de manipulação, pois em sua rememoração ela adapta ao seu ponto de vista os eventos e as personagens rememorados.

Ressalte-se que no contexto diegético, conforme observado, o processo memorial-narrativo é o único meio de viabilizar a construção de uma identidade, pois é a forma de entender o passado e, a partir disso, fundar uma identidade. Nas palavras de Sarlo: “é mais importante entender do que lembrar, embora para entender também seja preciso lembrar” (2007, p.22).

Antes de elaborar uma identidade, no entanto, a filha precisa desmitificar a figura de Walter – a imagem endeusada que habita seu imaginário. É necessário deixar no passado esse sentimento de veneração para poder se encontrar, assumir uma nova posição identitária e se desligar desse ser que se entranhou em sua pessoa. É narrando o passado que esse desligamento é realizado, porque contar a própria história permite que o passado seja fixado

ao ser transformado em discurso, pois as imagens memoriais perdem-se, apagam-se, misturam-se umas às outras e assim o passado se esvai. O discurso narrativo é a forma de capturar o passado e protegê-lo do fluxo temporal que, inevitavelmente, borra as imagens desse tempo.

A semelhança física entre a filha e Walter é um dos principais fatores a não permitir que se ignore a sua condição de filha e a uni-la a essa figura: “Então ele disse-lhe – ‘Repara no que ali está!’ E aproximando-se dela, tento que os dois entrassem na cercadura do espelho. [...] ‘Meu Deus, como nos parecemos!’ – dizia Walter, [...]” (JORGE, 1998, p.31); no momento em que Walter, Maria Ema e a filha tiraram uma fotografia juntos: “[...] a olharem para um ponto fixo com os mesmos olhos claros. Quem os amasse diria que eram olhos de anjo, a quem fossem hostis pareciam de gato. [...] O que importava é que ambos tinham os olhares de espécie indefinida unidos na mesma direcção” (JORGE, 1998, p.33); “Também na fotografia eles tinham o mesmo cabelo crespo e as cabeças estavam unidas” (p.34).

Antes, porém, de perceber que resgatar o seu passado e o do pai para narrar a sua história de filha é o meio de se desligar de Walter Dias e constituir sua identidade, a filha, quando moça, tenta descaracterizar essa semelhança: alisa os cabelos. É uma das primeiras tentativas de se encontrar:

O cabelo, no Inverno rigoroso de sessenta e três, eu dominava-o, **queria ser outra, e por isso não me parecia mais com ele**. Mas perto dos seus ombros criaríamos de novo a imagem da semelhança. Aliás, tínhamos feito a prova na noite da chuva, diante do espelho do psyché, alongado em forma de alga. O cabelo revoltado de ambos era iluminado pela luz do candeeiro a petróleo, ele disse-me – “Meu Deus, como nos parecemos!” (JORGE, 1998, p.135-6, grifo nosso).

Neste mesmo período, após a última estada de Walter na casa de Valmares, Maria Ema adoece severamente. De repente, porém, recupera-se para salvar a filha do mesmo destino do pai. Pela primeira vez a filha é explicitamente comparada a Walter:

E altos gritos, disse que *ela era a cara tinta e escarrada de Walter Dias, viciosa e depravada como ele, falsa e mentirosa como ele, traidora e inclinada ao mal como ele*. Agora compreendia por que razão ela tanto gostava de montar a Charrete do Diabo, quando era criança. [...] – Maria Ema estava salva. Salvava-se, por essa forma estranha, do seu amor por Walter Dias. Salvou-se porque daí em diante assumiu a tarefa de guarda, de gárgula, de espiã, de protecção, de responsabilidade, de guardiã dos costumes, de guardiã da sensualidade, dos lábios, dos seios, das pernas da filha, do corpo inteiro da filha. Era a vigilante dos seus passos, dos seus rumos, dos seus movimentos rápidos, dos seus cabelos dominados, lisos, até à cintura, era a guardiã da sua salvação para um casamento futuro, a guardiã

de si mesma diferida sobre um outro corpo. [...] Chamo esse tempo de silêncio passado entre as figueiras, para que Walter, esta noite, saiba (JORGE, 1998, p.153-154, grifo nosso).

A filha, então, é comparada a Walter a partir das piores características do pai. É necessário abandonar essa carga negativa que Walter lhe confere e se desvencilhar dos estigmas que a condição de filha de Walter Dias (ainda que clandestina) impõe à narradora perante a família Dias.

Sendo assim, o processo identitário é empreendido tendo em vista a consolidação de uma identidade e também a diferenciação de Walter. Por isso, ela escreve para se despir da imagem do pai e se construir como sujeito autônomo, e, então, daí em diante, prosseguir sozinha, desvinculada dele e das fantasias criadas em torno da figura desse pai idealizado.

O romance encerra-se com o enterro da relíquia de Walter, com o enterro do próprio Walter, iniciado pela filha e terminado por Custódio, anjo da guarda que sempre protege os Dias nos momentos mais difíceis:

E então, pela porta lateral da casa de Valmares, surgem os passos de Custódio, medidos, regulares, o seu pé mais curto amparado por uma espécie invulgar de penas, uma pelúcia fina, vem por aí adiante, pela senda afora, pelo pasto seco, vem por ele próprio e por Maria Ema, acordada com o som da cavação da filha, no meio das oliveiras. O seu pé sereno, guardador, o pé vigilante dum homem que foi metade dum outro homem, vem. Custódio chega e tira-lhe a enxada das mãos, e ele mesmo empurra a terra e acama-a, alisa-a, fica esperando que ela lhe diga alguma coisa. Ele mesmo diz – “Pelo amor de Deus, não fiquem aí parados, ainda é tão cedo, vão entrando”. Ele mesmo diz. E depois, ele mesmo entra (JORGE, 1998, p.241).

Este desfecho reafirma a necessidade de lembrar para não deixar sua ascendência morrer com Walter, ser enterrada com ele. Foi preciso narrar para assumir e tornar pública a real ascendência da moça, e não para rejeitá-la. Depois de se colocar na posição de filha, todavia, é possível, e necessário, enterrar Walter junto com a imagem idealizada pela filha e com os vestígios e as heranças dele: é o momento de abandonar o passado para poder seguir em frente, afinal “ainda é tão cedo”.

Referências

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. Trad. Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

CANDAU, Joël. **Antropología de la memória**. Trad. Paula Mahler. 1. ed. 1ª reimp. Buenos Aires: Nueva Visión, 2006.

_____. **Memória e identidade**. Trad. Maria Letícia Ferreira. São Paulo: Contexto, 2011.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de símbolos**. Trad. Vera Costa e Silva... [et al.] Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

JORGE, Lúcia. **O vale da paixão**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1998.

POLLAK, Michael. Memórias, esquecimento, silêncio. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro: Ed UFRJ, v. 2, n. 3, p.3-15, 1989.

_____. Memória e identidade social. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro: Ed UFRJ, v. 5, n. 10, p.200-212, 1992.

SARLO, Beatriz. **Tempo passado**: cultura da memória e guinada subjetiva. Trad. Rosa Freire d'Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

EDUCAÇÃO E LINGUAGEM: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DE GRAMÁTICA DA LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL

Maurício SILVA⁹

Resumo: Este artigo trata da concepção de gramática, destacando a prática da escritura gramatical, com base na metodologia proposta pela Historiografia Linguística. O artigo trata também das possibilidades de relacionamento entre gramática e ensino de língua portuguesa, discutindo o estabelecimento de uma norma gramatical no Brasil da passagem do século do século XIX para o XX.

Palavras-chave: Gramática. Português. Historiografia Linguística. Ensino de Língua Portuguesa.

Abstract: *The present article analyzes the concepts of grammar, and points out some aspects of the grammatical practice in its writing perspective. Furthermore, it analyzes some methodological aspects of the Linguistic Historiography, and finally it analyzes the possibilities of relation between the grammar and the teaching of Portuguese language, in order to discuss the establishment of a standard grammar in Brazil on the turn of the nineteenth century.*

Keywords: *Grammar. Portuguese. Linguistic Historiography. Teaching of Portuguese language.*

⁹ Doutor em Letras Clássicas e Vernáculas pela Universidade de São Paulo. Professor do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação (Universidade Nove de Julho / UNINOVE, São Paulo, SP, Brasil) maurisil@gmail.com

Introdução

A questão da língua portuguesa no Brasil foi, desde sempre, bastante controversa, dando ensejo a desavenças de toda sorte. Com o despontar de novas teorias linguísticas a partir da segunda metade do século XX – como a Sociolinguística – e com o aperfeiçoamento dos métodos de análise da linguagem, a partir do desenvolvimento de teorias já consagradas – como a Linguística Histórica –, os estudos acerca da questão da língua portuguesa ganharam novo alento: transplantada para diversos continentes, a língua portuguesa torna-se o centro de um conflito real, no Brasil, entre o falante novel e os europeus de modo geral, fazendo com que os registros utilizados nas colônias fossem vistos como espúrios e corrompidos. Como afirma Mattoso Câmara,

[...] a língua colonial era vista, da mesma sorte que os dialetos do território da metrópole, como modalidades espúrias de dizer, fruto e índice de ignorância e bruteza. Tanto na metrópole como nas colônias a língua *standart* é que se visava através da educação e do refinamento do trato social (CÂMARA JÚNIOR, 2004, p.144).

Presentemente, esse conflito adquire novos contornos, desdobrando-se em problemas que vão das diferenças subdialetais no território nacional à questão do ensino da língua portuguesa nas escolas. Porém, qualquer que seja a perspectiva pela qual se busca sua resolução, parece-nos impossível prescindirmos da consideração do papel que a gramática da língua portuguesa desempenha em toda essa discussão.

Historicamente, a gramática conheceu uma gama bastante variada de definições: confundindo-se, a princípio, com a lógica, dela se desvinculou num esforço independentista de marcar território no campo dos conhecimentos humanos, para, em seguida, adquirir estatuto de “ciência” autônoma, passando então a englobar as três vertentes fundamentais da linguística estruturalista: a fonético-fonológica, a morfossintática e a semântica (AUROUX, 1990). Além disso, a gramática pode ainda ser dividida em *histórica* ou *comparativa* (nos limites da diacronia) e *geral* ou *específica* (nos limites da sincronia), esta última confundindo-se, comumente, com a própria idéia de gramática e se subdividindo em *gramática descritiva* e *gramática normativa*.

Ainda numa perspectiva histórica, pode-se dizer que desde a antiguidade clássica, já se assistia – sobretudo na antiga Grécia e em particular na obra de Aristóteles – ao embate, ainda

iminente, entre concepções diversas das funções da linguagem, as quais levariam, na Roma imperial, à consideração da gramática como uma *ars recte loquendi* (STEFANINI, 1994; PEREIRA, 2000; MATTOS E SILVA, 2000), evidentemente considerando *arte* no entendimento clássico de *técnica*. Na Idade Média, quando a gramática surge como destaque no ensino do *trivium* (gramática, retórica e dialética), chegou-se à dicotomia entre uma gramática fundamentalmente “pedagógica”, representada por Donato, e uma gramática essencialmente normativa, representada por Prisciano, mas é mesmo a partir da Era Moderna, em particular com o advento do Renascimento, que se pôde falar em termos de uma consistente e massiva gramatização (AUROUX, 1992), o que redundaria numa distinção mais funcional dos conceitos de normativismo e descritivismo (MATTOS E SILVA, 1997), os quais serão discutidos adiante.

Particularmente sobre a língua portuguesa, a modernidade foi fértil em produções gramaticais, com destaque, em Portugal do século XVI, para Fernão de Oliveira (*Gramática da Linguagem Portuguesa*, 1536), João de Barros (*Gramática da Língua Portuguesa*, 1540), Pero de Magalhães de Gândavo (*Regras que Ensinam a Maneira de Escrever a Ortografia da Língua Portuguesa*, 1574) e Duarte Nunes Leão (*Ortografia da Língua Portuguesa*, 1576) (BUESCU, 1984; BUESCU, 1978; BUESCU, 1983). Já nos séculos XVII e XVIII, destacam-se as obras de Amaro de Roboredo (*Método Gramatical para Todas as Línguas*, 1619), Bento Pereira (*Arte da Gramática Portuguesa*, 1672), Álvaro Ferreira de Vera (*Ortografia ou Modo para Escrever Certo na Língua Portuguesa*, 1631), Jerônimo Contador de Argote (*Regras da Língua Portuguesa*, 1721), Antônio José dos Reis Lobato (*Arte da Grammatica da Língua Portuguesa*, 1770) e outros (FÁVERO, 1996).

No Brasil, a história da gramática é mais tardia, iniciando-se somente no século XIX com, entre outras, a célebre *Gramática Filosófica da Língua Portuguesa* (1822), de Jerônimo Soares Barbosa, passando ainda pela publicação da *Gramática Portuguesa* (1881), de Júlio Ribeiro, *Gramática Portuguesa* (1887), de João Ribeiro, *Gramática Analítica* (1887), de Maximino Maciel e outros, a maioria deles tendo como referência os pressupostos teóricos positivistas que avançaram século XX adentro e as mudanças promovidas no ensino brasileiro, a partir de 1870, sobretudo com a atuação de Fausto Barreto na direção do Colégio D. Pedro II (LIGHTFOOT, 2000; RAZZINI, 2002; BECHARA, 2007).

O ensino de gramática da língua portuguesa no Brasil é, portanto, uma história de muitos capítulos. Um desses capítulos inicia-se em 1827, com a promulgação de uma lei que obriga a utilização da gramática da língua nacional no território brasileiro; passando, em 1890,

pela Reforma Benjamin Constant, que valoriza o ensino do português, e, em 1951, pela designação do *Colégio Pedro II* como responsável pela elaboração da proposta de disciplinas que serviram de modelo para os estabelecimentos de ensino secundário no país, resultando na diminuição dos estudos puramente gramaticais e no aumento das práticas de leitura e interpretação; até chegar, nos dias atuais, com, por exemplo, a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e o incentivo a práticas comunicativas e discursivas.

O Ensino de Gramática da Língua Portuguesa no Brasil

Durante longo tempo, o ensino da língua portuguesa pautou-se por uma metodologia pedagógica que tinha como referência, do ponto de vista teórico, a gramática normativa e, do ponto de vista prático, o exercício mecânico de repetição de normas e regras gramaticais em geral descontextualizados.

Em função do distanciamento que quase sempre existiu entre as diretrizes pedagógicas institucionalizadas e a prática do ensino do vernáculo, os sucessivos dispositivos legais formulados com o intuito de possibilitar uma nova prática pedagógica (como a Nomenclatura Gramatical Brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e uma série de decretos-leis relativos à matéria afim), não resultaram em alteração substancial do esquema escolar tradicionalmente adotado (MOURA NEVES, 1994)

Foi, portanto, somente com o avanço dos estudos da linguagem humana, responsáveis pelo deslocamento de uma abordagem assentada na linguística da palavra para uma abordagem direcionada para a linguística do texto e/ou da situação comunicativa (Linguística Textual, Pragmática, Gramática Funcional etc.), que as práticas pedagógicas de fato avançaram no sentido de promover uma inflexão no processo de ensino do português: passou-se, grosso modo, de um estágio normativista do estudo gramatical para uma abordagem descritivista, como se pode constatar, por exemplo, nos pressupostos teóricos veiculados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1986). Com efeito, embora estudos nessa direção já viessem sendo realizados há décadas, não se pode negar o impulso dado à chamada *educação linguística* pelos PCNs, os quais procuraram estabelecer novos protocolos de atuação docente diante dos desafios impostos pelo emprego concreto da língua portuguesa por seu utente nativo, sobretudo no que se refere ao secular ensino da gramática.

Assim, uma visada, ainda que resumida, dos princípios curriculares estabelecidos

pelos PCNs, direcionados ao ensino da língua portuguesa no Brasil, já esclarece sobremaneira a inflexão produzida no âmbito da educação linguística, apontando, como sugerimos antes, para a mudança de uma perspectiva tradicionalista do ensino gramatical para uma perspectiva pautada na funcionalidade idiomática e na enunciação.

Já na sua apresentação, os PCNs ressaltam a necessidade de garantir ao alunado o acesso aos diversos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, não se esquecendo do vínculo, inalienável, entre esses saberes e a participação social plena. Essa perspectiva amplia o sentido da língua, dando a ela um valor cultural mais extenso, cabendo à escola a revisão de suas práticas de ensino da língua, seja no sentido de oferecer ao aprendiz o domínio pleno e eficaz da linguagem, para efeito de interação social, seja no sentido de respeitar as variantes linguísticas, sempre com o objetivo final de desenvolver a competência linguística do falante:

[...]a questão não é falar certo ou errado, mas saber qual forma de fala utilizar, considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, saber adequar o registro às diferentes situações comunicativas. É saber coordenar satisfatoriamente o que falar e como fazê-lo, considerando a quem e por que se diz determinada coisa. É saber, portanto, quais as variedades e registros da língua oral são pertinentes em função da intenção comunicativa, do contexto e dos interlocutores a quem o texto se dirige. A questão não é de correção da forma, mas de sua adequação às circunstâncias de uso, ou seja, de utilização eficaz da linguagem: falar bem é falar adequadamente, é produzir o efeito pretendido (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO / SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, 2000, p.32).

De fato, mais do que o ensino passivo da gramática da língua – no sentido que esse conceito possa ter de um processo de manipulação descontextualizada de mecanismos metalinguísticos –, o ensino do português deve pautar-se pela eficácia de seu uso nas situações de intercomunicação, pela luta contra a estigmatização das variantes dialetais (MATTOS E SILVA, 2004) e, sobretudo, pelo largo domínio dos processos discursivos.

Nem sempre, contudo, essa ideologia prevaleceu na escola e, particularmente, no ensino da língua portuguesa. Durante muito tempo, pode-se dizer, a educação linguística se limitou – no que compete ao português – às chamadas aulas de *gramática nacional* (PILETTI, 1987), que certamente não dispensava a memorização de regras e normas do nosso idioma. Conceito naturalmente polissêmico, o termo *gramática* adquiriu assim, ao longo do tempo, um sentido que pode variar de acordo com as perspectivas analíticas por meio das quais se

pretende estudá-la. A partir de um levantamento histórico sucinto do conceito de gramática, é possível discutir conflitos e tendências contemporâneas relativas ao normativismo e ao descritivismo gramatical na língua portuguesa, uma vez que – objeto de discussão das primeiras abordagens filosóficas da linguagem humana –, a oposição entre uma gramática normativa e uma gramática descritiva adquiriu perspectivas ideológicas e conceituais diversas, até se afirmar como um dos embates centrais dos estudos linguísticos. Assim, fundou-se, desde a antiguidade clássica, permanecendo até os dias de hoje, uma verdadeira “tradição normativa”, a fundamentar considerações e formulações gramaticais, por intermédio das quais prevaleceriam formas pretensamente corretas de falar (PETTER, 2002).

Numa perspectiva ideológica, a dicotomia entre a gramática normativa e descritiva possibilitou o aparecimento de uma série de estudos, a que podemos chamar provisoriamente, por falta de uma denominação mais precisa, de *paragramaticais*: trata-se de escritos que procuram abordar alguns pressupostos fundamentais da gramática, sobretudo a normativa, bem como discutir sua aplicação no âmbito da educação linguística. Em outras palavras, estudos que procuram questionar não apenas as supostas *regras* gramaticais, mas também a pertinência de sua *prescrição*.

Tais estudos, ao se afirmarem como posicionamentos que – embora nascidos, em sua maioria, de observações teóricas e empíricas de cunho científico – guardam em si considerável apelo ideológico, constituem, no conjunto, uma autêntica *querela gramatical*, em que detratores inveterados do normativismo gramatical não hesitam em terçar armas contra seus obstinados defensores. Sem entrarmos no mérito da discussão e, menos ainda, sem considerar as inúmeras variáveis que a idéia de gramática pode apresentar (como, por exemplo, os conceitos de gramática funcional, que se apóia na funcionalidade e na intercomunicabilidade do discurso, ou de gramática especulativa, que procura explicar o pensamento e a lógica universal por meio da análise da língua), assiste-se, grosso modo, a uma disputa em que, de um lado, colocam-se os adeptos da gramática normativa, adotando uma perspectiva linguística pautada em normas e regras do emprego correto da linguagem; e de outro lado, os adeptos da gramática descrita, que preferem se apoiar numa perspectiva linguística que elege o uso como fundamento da linguagem.

Assim, embora determinados teóricos considerem que a escola deva desempenhar o papel de ensinar a língua padrão, a fim de que o aluno alcance esse nível de linguagem, registro aliás que ainda denota maior prestígio social (BECHARA, 2000), alguns estudiosos

da linguagem preferem condenar como preconceito a não-incorporação de construções gramaticais próprias da oralidade ou de um falar mais atual e, por conseguinte, contrário ao que prescrevem as gramáticas tradicionalmente normativas, o que, no limite, faz emergir não outra língua ou outra gramática, mas uma concepção renovada de padrão linguístico:

[...] haveria certamente muitas vantagens no ensino de português se a escola propusesse como padrão ideal de língua a ser atingido pelos alunos a escrita dos jornais ou dos textos científicos, ao invés de ter como modelo a literatura antiga (POSSENTI, 1996, p.41).

No final das contas, o que o autor propõe é não abandonar de vez o ensino da gramática, mas alterar prioridades, adotando como conteúdo curricular nas escolas apenas fatos linguísticos que os alunos ainda não sabem ou deveriam saber no domínio do registro culto e, não, toda a gramática normativa.

Para autores que defendem um ensino gramatical assentado na experiência real (leia-se, em determinados contextos, oral) da linguagem, a gramática normativa revela-se particularmente preconceituosa, na medida em que, ideologicamente, impõe-se como *lugar de representação* das contradições presentes numa sociedade dividida entre os que supostamente sabem a língua e os que tentam aprendê-la, mas – e isso é o que realmente importa – sem procurar resolvê-las. Instrumento linguístico que se apóia, basicamente, na *regularidade*, a qual é alcançada por meio do emprego de *exemplos* (NEVES, 2002), a gramática normativa não representa apenas a determinação de regras preceptivas a partir do *uso* que se faz (ou que se deveria fazer) da língua, mas passa a ser também uma questão de *quem* a usa, já que a adoção de preceitos linguísticos normativos aponta para o estabelecimento incondicional de regras a partir do modelo dos *clássicos* do idioma lusitano.

Com a mudança, presentemente, da perspectiva linguística que passa da abordagem da linguagem verbal indo, primeiro, da palavra para a frase e, depois, da frase para o texto, houve uma mudança também no enfoque do ensino do português, que passou da gramática normativa para competência pragmática, uma vez que, como já se disse,

[...]as gramáticas que nos explicam as construções frasais mostram-se inadequadas para a descrição da combinação dessas unidades [frásicas] num contexto mais amplo [...] Embora as frases façam parte do texto, a análise minuciosa de cada uma delas em nada contribui para a nossa compreensão do texto global (TATIT, 2002, p.187).

Conclusão

Em um de seus estudos sobre o ensino de língua portuguesa, Soares (2004) afirma que tanto a perspectiva gramatical (dos anos 1960) quanto a perspectiva instrumental (dos anos 1970) do ensino do português têm sido, ultimamente, questionadas por concepções da aprendizagem da língua materna que recebem contribuição de outras áreas do conhecimento (Psicolinguística, Análise do Discurso etc.), resultando em ganhos consideráveis para o alunado (SOARES, 2003).

Com efeito, pelo que foi visto até aqui, atualmente a tendência pedagógica, no que diz respeito ao ensino da língua portuguesa, se faz no sentido de privilegiar perspectivas interdisciplinares e, sobretudo, as atividades epilinguísticas (em oposição às metalinguísticas), muito mais apropriadas à utilização da gramática descritiva – e, sobretudo, funcional – da língua do que a normativa.

Nesse sentido e pensando de forma prática, pode-se dizer, grosso modo, que, presentemente, faz-se necessário substituir o ensino da teoria gramatical por atividades de leitura e produção de textos (BRITTO, 1997), o que confere à gramática um valor instrumental, isto é, mais um meio do que um fim.

Paulo Freire, numa de suas mais sutis reflexões sobre a educação, nos alerta sobre a necessidade de se respeitar “[...] a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia” (FREIRE, 2009, p.60). Não é outra atitude que o professor consciente de seu papel como educador, sobretudo o professor de língua portuguesa, deve ter, reconhecendo a necessidade de, por um lado, respeitar a herança cultural e linguística do aluno e, por outro lado, esforçar-se por tornar seu cabedal de conhecimento, nesse âmbito, ainda mais extenso e profundo. Como afirma Moura (2002), é imprescindível, nesse contexto,

[...] criar situações nas quais o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso de linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania (MOURA, 2002, p.335).

Somente assim, o aluno poderá alcançar o conhecimento pleno do idioma, por meio do qual atingirá sua liberdade política e psicológica. Libertando-se das amarras de um ensino opressor e excludente, o aluno se desalienará por completo, tornando-se um cidadão pleno,

consciente de sua cidadania. Como afirmou o *gramático* Luft (1985), apoiando-se em Freire (2009), faz-se cada vez mais urgente, na atual conjuntura educacional brasileira, um autêntico *ensino libertador*:

[...] *um ensino libertador, a libertação pela palavra*: será esse o grande objetivo a ser perseguido em nossas aulas de língua materna. Liberto, e consciente de seus poderes de linguagem, o aluno poderá crescer, desenvolver o espírito crítico e expressar toda a sua criatividade (LUFT, 1985, p.110).

Não sem razão, essa consciência crítica do ensino da língua materna passa por uma revisão do modo como a linguagem é trabalhada em sala de aula, mas também e talvez, principalmente, da maneira como a gramática é instrumentalizada por docentes e discentes, num processo constante de renovação de seus sentidos e numa persistente tentativa de levar o aluno a se tornar um usuário consciente das possibilidades da língua e um cidadão pleno de sua capacidade comunicativa, o que ele conseguirá tomando para si a condução e o domínio de suas faculdades linguísticas.

Referências

AUROUX, Sylvain. De la 'technê' au calcul: la question de la scientificité de la grammaire. *In*: NIEDEREHE, H.-J. and KOERNER, K. **History and Historiography of Linguistics. Studies in the History of the Language Sciences**. Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, Vol. 51: 3-17, 1990.

_____. **A Revolução Tecnológica da Gramatização**. Campinas, Unicamp, 1992.

BECHARA, Evanildo. **Ensino da Gramática. Liberdade? Opressão?** São Paulo, Ática, 2000.

_____. A Tradição Gramatical Luso-Brasileira. *In*: FÁVERO, Leonor Lopes; BASTOS, Neusa Barbosa; e MARQUESI, Sueli Cristina (orgs). **Língua Portuguesa: Pesquisa e Ensino**. São Paulo, EDUC, 2007, p.29-41.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **A Sombra do Caos. Ensino de Língua x Tradição Gramatical**. Campinas/São Paulo, ALB/Mercado de Letras, 1997.

BUESCU, Maria Leonor Carvalhão. **Gramáticos Portugueses do Século XVI**. Portugal, Instituto de Cultura Portuguesa, 1978.

_____. **Babel ou a Ruptura do Signo. A Gramática e os Gramáticos Portugueses do**

Século XVI. Lisboa, Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1983.

_____. **Historiografia da Língua Portuguesa. Século XVI.** Lisboa, Sá da Costa, 1984.

CÂMARA JÚNIOR, Joaquim Mattoso. Línguas Europeias de Ultramar: o Português do Brasil. **Dispersos.** Rio de Janeiro, Lucerna, 2004.

FÁVERO, Leonor Lopes. *As Concepções Linguísticas no Século XVIII. A Gramática Portuguesa.* Campinas, Unicamp, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa.** São Paulo, Paz e Terra, 2009.

LIGHTFOOT, David. How Long was the Nineteenth Century. **Delta. Revista de Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada.** Unicamp, Campinas, Vol. 16, Número Especial: 81-98, 2000.

LUFT, Celso Pedro. **Língua e Liberdade. O Gigolô das Palavras. Por uma Nova Concepção da Língua Materna.** Porto Alegre, L&PM, 1985.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. **Contradições no Ensino de Português: A Língua que se Fala X a Língua que se Ensina.** São Paulo/Bahia, Contexto/UFBA, 1997.

_____. **Tradição Gramatical e Gramática Tradicional.** São Paulo, Contexto, 2000.

_____. **“O Português são Dois”... Novas Fronteiras, Velhos Problemas.** São Paulo, Parábola, 2004.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO / SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro, DP&A, 2000.

MOURA, Denilda. Linguística e Ensino de Língua Portuguesa. *In:* URBANO, Hudinilson. **Dino Preti e seus Temas.** São Paulo, Cortez, 2001.

MOURA NEVES, Maria Helena de. **Gramática na Escola.** São Paulo, Contexto, 1994.

_____. Heranças: a Gramática. *In:* BASTOS, Neusa Barbosa. **Língua Portuguesa. Uma Visão em Mosaico.** São Paulo, Ecuc, 2002, p.43-52.

PEREIRA, Marcos Aurélio. **Quintiliano Gramático. O Papel do Mestre na Instituição Oratória.** São Paulo, Humanitas, 2000.

PETTER, Margarida. Linguagem, Língua, Linguística. *In:* FIORIN, J. Luiz (org.). **Introdução à Linguística.** São Paulo, Contexto, 2002, p.11-24.

PILETTI, Nelson. Evolução do Currículo do Curso Secundário no Brasil. **Revista da Faculdade de Educação,** Universidade de São Paulo, São Paulo, Vol. 13, No. 02: 27-72, jul.-dez. 1987.

POSSENTI, Sírio. **Por Que Não Ensinar Gramática na Escola.** Campinas, Mercado de Letras, 1996.

RAZZINI, Márcia de Paula Gregorio. *A Antologia Nacional e a Ascensão do Português no Currículo da Escola Secundária Brasileira*. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, No. 35: 59-71, Jul. 2002.

SOARES, Magda. Novas Perspectivas do Ensino da Língua Portuguesa: Implicações para a Alfabetização. *In*: SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo, Contexto, 2003, p.99-114.

STEFANINI, Jean. **Histoire de la Grammaire**. Paris, CNRS, 1994.

TATIT, Luiz. A abordagem do texto. *In*: FIORIN, José Luiz (Org.). **Introdução à Linguística**. São Paulo, Contexto, 2002.

ESCOLHAS LEXICAIS NA ELABORAÇÃO DE ESTILO DE FALA NA LINGUAGEM AFÁSICA

Caio MIRA¹⁰

Resumo: A partir de uma abordagem da noção de estilo sociolinguístico como um fator de distintividade social (IRVINE, 2002), este trabalho objetiva analisar a manipulação de elementos estilísticos envolvidos no processo de construção de um ethos (AMOSSY, 2005; MAINGUENEAU, 2005) de um sujeito afásico em situações conversacionais. Para esta tarefa, utilizaremos o conceito de distintividade (IRVINE, 2002) como o elemento central da noção de estilo. Os dados de nossa análise revelam que a relação entre o estilo de fala e a construção de um ethos também demonstram que traços de personalidade, de conhecimento de regras sociais e pragmáticas envolvidos no uso da linguagem não são apagados nas afasias.

Palavras-chave: Ethos. Estilo. Distintividade. Afasia.

Abstract: *Based on an approach of a concept of sociolinguistic style as a factor of social distinctiveness (IRVINE, 2002), this work analyzes the manipulation of stylistic elements / language involved in the construction process of an ethos (AMOSSY, 2005; MAINGUENEAU, 2005) of an aphasic subject in conversational situations. For this task, we will use the concept of distinctiveness (IRVINE, 2002) as the central element of the concept of style. The data of our analysis show that the relationship between speaking style and the construction of an ethos also show that personality traits, knowledge of social rules and involved in the pragmatic use of language are not deleted in aphasia.*

Keywords: *Ethos. Style. Distinctiveness. Aphasic.*

¹⁰ Docente do Centro Universitário Padre Anchieta (UniAnchieta) - Jundiaí, São Paulo, Brasil. Pesquisador do Grupo de Pesquisa “Cognição, Interação e Significação” (COGITES) – UNICAMP/CNPq. Email: caio.mira@anchieta.br

Introdução

O que é estilo para uma mulher? É justamente a partir desta questão, veiculada em um anúncio publicitário, que Judith Irvine se indaga sobre o conceito de estilo no campo de estudos linguísticos. A comparação que a autora faz entre a questão do estilo no mundo da moda e a pluralidade das abordagens desse conceito nos estudos linguísticos revela-se pertinente. Assim como é extremamente subjetivo definir o que é uma pessoa detentora de um estilo estético no modo de se vestir, também não é uma tarefa tão fácil no campo da Linguística encontrar uma definição consensual da noção de estilo.

Apesar da subjetividade em torno da noção de estilo, pretendemos nesse trabalho analisar, a partir do conceito de estilo proposto por Irvine (2002), traços estilísticos presentes na fala de um sujeito afásico. A observação de tais traços na fala desse sujeito nos permite postular a existência de um proeminente processo de construção de um ethos. Dessa forma, então, a questão do estilo adquire novamente mais uma interessante questão: seria possível um sujeito acometido por sérios déficits de produção linguística apresentar traços estilísticos em sua fala que possam revelar um processo de construção de um ethos? A fim de responder a essa questão, nosso objetivo, a partir da análise de alguns dados, é o de oferecer contribuições para um maior entendimento da relação entre estilo de fala e construção de um ethos nas afasias.

A noção de estilo e de ethos

Nesta seção, apresentaremos, brevemente, os principais pontos do desenvolvimento dos estudos em torno do conceito de estilo, considerando as reflexões de autores como Labov (1972), Bell (2002), Maingueneau (2005) e Amossy (2005).

A questão do estilo foi inicialmente objeto de estudos no campo dos estudos literários, em pesquisas que visavam à categorização dos movimentos literários e, conseqüentemente, às características da escrita literária de autores. Entretanto, estudos na área da Sociolinguística têm apontado para uma perspectiva mais ampla da noção de estilo, que ultrapassa as formas de uso da linguagem manipuladas individualmente por um falante. Atualmente, muitos trabalhos no campo da Sociolinguística buscam esclarecer a relação entre uma série de fatores sociais e linguísticos envolvidos no uso da fala e na elaboração de uma imagem pública

exibida, na maioria das vezes, em situações públicas de uso da linguagem. Um exemplo desse novo empreendimento é a coletânea de trabalhos organizados por Eckert e Rickford (2002).

Os trabalhos pioneiros de Labov, na década de 60, podem considerar o marco inicial nos estudos em torno do estilo. As pesquisas labovianas tinham como objetivo primordial entender o fenômeno da variação linguística, e, principalmente, o processo de mudança linguística. Para tal objetivo, Labov desenvolveu uma metodologia de coleta de dados que objetivava obter dos informantes o “vernáculo”, isto é, a fala mais natural e livre de interferências que pudessem comprometer os dados, e, conseqüentemente, os resultados de sua pesquisa. Por meio da análise de dados coletados em entrevistas, Labov detectou que os informantes oscilavam seu estilo de fala em função de inúmeros fatores, dentre eles etnia, familiaridade do entrevistador com o informante e dos tópicos tratados na entrevista sociolinguística. Diante de tal constatação, Labov elabora uma das primeiras conceituações de estilo. Para o autor, o estilo é o grau de atenção dado pelo falante à sua fala. Nessa conceituação, o estilo é vinculado ao grau de atenção consciente que o falante tem de sua própria fala, e a partir dessa monitoração é que ocorre a variação individual e, conseqüentemente, a variação de estilo na fala.

Em suma, Labov concebe sua noção de estilo calcada fundamentalmente em fatores linguísticos, ou seja, o estilo é uma questão de manipulação e monitoramento da linguagem.

Outro autor que se destaca nos estudos em torno da problemática do estilo é Bell (2002). Contrariamente à noção de estilo preconizada por Labov (1972), Bell elege a intencionalidade do falante como ponto central no entendimento das produções estilísticas. O argumento de Bell (2002) é que a variação estilística pode ser explicada em função de uma resposta do falante ao seu interlocutor, mas também a terceiros pessoas, o que ele denomina como “audiência”. Ou seja, a atenção do falante em relação às escolhas/produções estilísticas volta-se fundamentalmente para outros falantes, ou um grupo de falantes que esteja ouvindo sua fala. Dessa forma, a teorização de Bell está calcada no falante, no círculo social em que este pode estar inserido e também na imagem mental que esse falante pode fazer de seus possíveis interlocutores ou audiência.

Diferentemente de Labov (1972) e Bell (2002), Irvine (2002) concebe a noção de estilo dentro de um arcabouço de inspiração sociológica, como parte integrante de um “sistema de distinções”, baseado nos trabalhos do sociólogo francês Pierre Bourdieu. Sob essa perspectiva teórica, o estilo contrasta com outros estilos existentes, produzindo assim significados sociais, que, por sua vez, contrastam com outros significados sociais.

Nas palavras da Irvine:

O que quer que “estilos” sejam, na língua ou fora dela, eles são partes de um sistema de distinção, no qual um estilo contrasta com outros estilos possíveis, e o significado social sinalizado pelo estilo contrasta com outros significados sociais. Descrever as características de um estilo, examinando os traços que o identificam, e considerar vínculos entre tais traços é a função particular do estilo, e supor que a função baste para explicar a forma sem referencia ao sistema [...]. As características de um determinado estilo não podem ser explicadas independentemente uma das outras. Ao contrário, deve-se atentar para as relações entre os estilos – para seus contrastes, suas fronteiras e suas generalidades (IRVINE, 2002, p.23)¹¹.

Outro ponto importante na argumentação da autora refere-se às relações entre os estilos, que são ideologicamente mediadas. Os traços estilísticos devem carregar um significado social que possa ser identificado, e, principalmente, passível de ser contrastado na relação entre falante e seu mundo social. Em relação à ambiguidade existente em torno de termos como registro, dialeto, variedade e estilo no campo da Sociolinguística, Irvine considera que os indivíduos manipulam tais recursos. Entretanto, afirma:

O estilo inclui isso, mas também inclui as maneiras mais sutis em que indivíduos navegam entre variedades disponíveis e tentam desempenhar uma representação coerente de um *eu* distinto – um *eu* que pode ser, por sua vez, subdivisível em um sistema diferenciado de aspectos do *eu*. Talvez haja outra diferença: enquanto dialeto e registro – ao menos como a sociolinguística ordinariamente os identifica – apontam fenômenos linguísticos apenas, estilo envolve princípios de distinção que podem se estender além do sistema linguístico para outros aspectos do comportamento que são organizados semioticamente (IRVINE, 2002, p.27 – grifos da autora).

A autora postula que a questão do estilo não se configura somente como um elemento linguístico ou social, mas, principalmente, como um fator da construção de um *eu*, uma imagem que o falante quer fazer de si diante dos seus interlocutores. É neste ponto que percebemos a aproximação da conceituação da autora sobre a noção de estilo com a noção de ethos.

O ethos diz respeito à possibilidade de reflexão do sujeito sobre sua adesão “a uma certa posição discursiva” (MAINGUENEAU, 2005, p.69). Em outras palavras, o falante faz escolhas discursivo-lexicais que constituem um ethos que pretende exhibir a seu interlocutor. É como uma imagem de si que o falante procura construir em dada situação, ou cenografia, para

¹¹ Os créditos da tradução do trabalho de Irvine (2002) são todos de Angélica Penna, Marco Machado e Thiago Bolivar.

utilizarmos o termo definido por Maingueneau, a qual é dotada de referências culturais e sociais previamente estabelecidas, como afirma Amossy (2005, p.125):

a ideia prévia que se faz do locutor e a imagem de si que ele constrói em seu discurso não podem ser singulares. Para serem reconhecidas pelo auditório, para parecerem legítimas, é preciso que sejam assumidas em uma doxa, isto é, que se indexem em representações partilhadas.

Outro ponto importante da argumentação de Irvine, que particularmente torna-se muito pertinente ao objetivo deste trabalho, é a afirmação de que o estilo envolve princípios que vão além do sistema linguístico, como os recursos semióticos. A distintividade entre os estilos é o cerne da teorização de Irvine. Em outras palavras, só podemos conceber um estilo se pudermos contrastá-lo com outro estilo existente dentro de uma estrutura social, como por exemplo, um grupo. Diante disto, neste trabalho iremos contrastar as escolhas lexicais do sujeito afásico analisado com o estilo linguístico de outros integrantes do grupo, observando como esse sujeito constrói uma imagem de si, um ethos que visa distingui-lo dos demais integrantes de seu grupo, constituindo um estilo de distinção.

O Centro de Convivência de Afásicos

Fruto de uma ação conjunta entre o Departamento de Neurologia da Faculdade de Ciências Médicas e o Departamento de Linguística do Instituto de Estudo da Linguagem, ambos da Unicamp, o Centro de Convivência de Afásicos (doravante CCA) surgiu em 1990 com o intuito de “desmedicalizar” os tipos de intervenções terapêuticas e clínicas que eram então oferecidas aos sujeitos afásicos, proporcionando a eles uma abordagem diferente dos moldes tradicionais. Nas palavras de Morato, o objetivo do CCA é o de:

desmedicalizar o entendimento das afasias, de abrir possibilidades de estudos neurolinguísticos num contexto de práticas efetivas com a linguagem, além de estabelecer um espaço de reflexão entre pesquisadores, afásicos e seus familiares em torno dos impactos psico-sociais da afasia (MORATO, 2005, p.245).

O CCA foi concebido como um espaço de interação para o exercício efetivo de práticas cotidianas de linguagem entre sujeitos afásicos e não-afásicos de forma a contribuir para o maior entendimento da condição de afásico e oferecer alternativas para a reintegração

social pela convivência e enfrentamento mútuo das inúmeras dificuldades que a afasia implica. Além disso, o CCA também é um espaço de pesquisa e docência no qual estão inseridos pesquisadores, alunos de pós-graduação que se empenham em pesquisas sobre a complexa relação entre os aspectos sociais e interativos que envolvem linguagem, cérebro, cognição. Os sujeitos afásicos que frequentam o CCA são encaminhados pelo Departamento de Neurologia, onde recebem todo o tipo de assistência clínica necessária. Os sujeitos não-afásicos que integram o CCA são amigos, familiares e pesquisadores que desenvolvem seus trabalhos no Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp (MORATO *et al*, 2002).

As afasias, *grosso modo*, são sequelas na linguagem causadas em decorrência de um episódio neurológico, como um acidente vascular cerebral (AVC), um traumatismo crânio-encefálico ou um tumor cerebral. O que essas sequelas acarretam ao indivíduo são dificuldades nos processos de produção e interpretação de linguagem. As dificuldades afetam a linguagem em seus vários níveis: no nível fono-articulatório (a dificuldade de articular e produzir sons), no nível sintático (a dificuldade de ordenar os elementos dos enunciados em formas “gramaticalmente aceitáveis”); no nível lexical (dificuldade de acesso às palavras) e no nível semântico (dificuldades de produção e interpretação do sentido dos enunciados). Morato (2001) exemplifica as dificuldades que os diferentes tipos de afasia acarretam:

Do ponto de vista linguístico (língua oral e escrita), podem-lhe faltar as palavras de maneira importante (anomias, dificuldades de selecionar ou evocar palavras), o que resulta muitas vezes em substituições ou trocas inesperadas e incompreensíveis de palavras inteiras ou de partes delas (são as parafasias que têm diversas naturezas: fonético-fonológicas, semânticas, morfológicas), longas pausas ou hesitações, muitas vezes seguidas de desalento, abandono do turno da fala ou do tópico conversacional, bem como a perda do “fio da meada”; pode também acontecer de sua fala resultar muito laboriosa (alterações apráxicas, fono-articulatórias) ou ter um aspecto “telegráfico”, em função de dificuldades de ordem sintática (como o agramatismo) ou semântico-lexical (como as dificuldades de encontrar as palavras) (*Op.cit.*, p.155; grifos da autora).

Os dados desse trabalho foram selecionados e organizados a partir do acervo do banco de dados do grupo de pesquisa “Cognição, Interação e Significação: estudo de práticas linguístico-interacionais no contexto patológico”, que, atualmente, desenvolve diferentes projetos voltados para as questões de linguagem, cognição e interação. O acervo desse banco de dados é constituído por gravações em meio audiovisual dos encontros do CCA, que englobam as atividades de Programa de Expressão Teatral e do Programa de Linguagem. Desde 2002, este banco de dados vem sendo organizado pela equipe de pesquisa coordenada

pela Profa. Dra. Edwiges Morato, e, atualmente, o acervo passa por um processo de digitalização e armazenamento, que visa à sua disponibilidade em meios virtuais.

A seguir, faremos uma descrição do perfil dos participantes afásicos e não-afásicos, como também uma descrição, a partir da observação das interações ocorridas no CCA, do estilo de fala de um indivíduo em relação aos demais. Neste trabalho, analisaremos os traços estilísticos de nível lexical e de construção de ethos do sujeito MS em comparação com o estilo linguístico dos demais participante.

O sujeito MS

MS é um senhor brasileiro, destro, 61 anos, divorciado, professor de curso pré-vestibular, nível superior completo (Letras). Atuou em profissões relacionadas ao uso profissional da linguagem. MS frequenta cinemas, teatros e apresentações musicais e viaja com frequência, inclusive para o exterior. Antes do AVC, MS lia e escrevia muito, nos mais variados gêneros textuais. Nas reuniões do CCA, sempre se mostra atuante nas discussões de temas noticiados pela mídia e sempre faz comentários sobre livros e filmes.

A participação de MS nas atividades ocorre de forma muito descontraída. Ele é bastante engajado nas atividades do grupo e sempre brinca, faz piadas com os outros integrantes. Suas intervenções durante o desenvolvimento de algum tópico são, na maioria das vezes, revestidas de ironia e humor, o que às vezes provoca risos durante os encontros. MS é autor de um “bordão” (“ma-ra-vilha”) já bastante utilizado pelos demais integrantes para expressar ênfase ou concordância em determinadas situações. Demonstra ter bastante familiaridade com os sujeitos do grupo, apesar de contar com menos tempo de permanência no grupo; integra o CCA desde 2004. A principal característica de sua fala são as realizações de plurais nos sintagmas verbais e nominais, domínio das maneiras formais de tratamento pessoal e a opção por escolhas lexicais que tem sempre a intenção de provocar momentos de humor ou ironia.

Os outros integrantes do CCA

Em relação ao estilo linguístico dos integrantes do CCA, algumas generalizações podem ser feitas. A principal delas é que durante as reuniões do grupo as pesquisadoras têm um estilo de fala bastante informal, o que pode ser considerado algo muito próximo da norma

culta informal (apesar das controvérsias existentes a respeito desse termo no campo da Sociolinguística). O estilo da fala dos participantes afásicos já é caracterizado por uma certa heterogeneidade, o que se deve a fatores sociais, entre eles: escolaridade, histórico de vida profissional, idade e nacionalidade. Apesar de haver essa gama de fatores, de uma forma geral, a fala dos sujeitos afásicos é informal, com escolhas lexicais próprias de uma fala coloquial.

MG é uma senhora brasileira, destra, solteira. Antes de ser acometida pelo AVC, tinha uma agência de turismo e uma rotina típica de microempresária. Em 1999, teve um Acidente Vascular Cerebral (AVC) isquêmico que resultou em uma afasia de predomínio expressivo, com hemiparesia¹² à direita e apraxia oro-facial

NS é uma senhora brasileira, destra, casada, prendas domésticas. Coursou os primeiros anos do ensino fundamental. Em 1999, apresentou uma forte dor de cabeça e hemiparesia à direita, recebendo atendimento no Hospital das Clínicas da UNICAMP. De acordo com o exame neurológico realizado neste hospital, NS apresentou um quadro de afasia transcortical decorrente de um Acidente Vascular Cerebral isquêmico à direita. NS, além disso, apresenta um déficit motor à direita.

EM é professora do Departamento de Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas Unicamp. Possui graduação em Linguística pela Unicamp e em Fonoaudiologia, pela PUC Campinas. Seu mestrado e doutorado foram realizados na Unicamp na área da Neurolinguística. Atualmente, orienta pesquisas nesta área e estudos que envolvem as relações entre linguagem e cognição, atuando principalmente com os seguintes temas: afasia, memória, neurodegenerescência, significação, interação, referenciação e metalinguagem.

HM é fonoaudióloga, mestre em distúrbios da comunicação pela PUC-SP e doutora pela Unicamp na área de Neurolinguística. Em seu doutorado, foi orientada por EM e abordou os processos de refacção textual na linguagem escrita dos sujeitos afásicos. Atualmente, realiza seu estágio de pós-doutoramento no Instituto de Estudos da Linguagem na área de Neurolinguística.

JC é atriz, com formação em artes cênicas pela Unicamp. Desenvolveu sua pesquisa de iniciação científica sobre as semioses ocorrentes no trabalho de expressão teatral com afásicos, sob orientação de EM.

O estilo como distintividade

A análise que desenvolveremos a seguir tem como objetivo evidenciar traços estilísticos que demonstrem uma certa diferença entre o estilo de fala de MS e dos demais integrantes do CCA. Para tal tarefa, elegemos traços do nível lexical, em função de sua proeminência nos dados e por ser o nível linguístico mais visível na identificação do estilo de fala. Desta forma, procuraremos estabelecer paralelos entre as escolhas lexicais de MS e os outros do grupo. O critério que norteará tal procedimento será o de eleger os itens lexicais que sejam semanticamente equivalentes na interação, isto é, que façam parte de um tópico discursivo em comum e que produzam sentidos na situação interativa.

Ocorrências:¹³

O contexto do fragmento da interação apresentado a seguir consistia na preparação de uma confraternização de final de ano na casa de uma das pesquisadoras. Nesta ocasião, os integrantes combinavam quais seriam os ingredientes do churrasco que cada um deles levaria para a confraternização. Nesse episódio, MS faz uma escolha lexical muito distinta, o que é prontamente reconhecida pelos demais integrante:

(1)

EM: ela falou...mas ela vai no nosso como posso dizer...no churrasco
MG: ela gosta?
MS: com **ve** convescote
EM: o nosso é com (convescote) põe lá
EM: meu Deus não é churrasco é com (convescote)
JC: ((se aproxima de MS)) S gastou hein
MS: maravilha ((risos))

Em outro momento, neste mesmo episódio interativo, é possível também perceber um traço de formalidade na fala de MS em relação à fala de NS:

(2)

EM: o que é um bom (convescote) você que usou a palavra
MS: cua convescote é
NS: chops

¹² Perda da força muscular que atinge um dos lados do corpo, geralmente o lado contrário ao do local da lesão cerebral (RAPP, 2001).

¹³ Apenas para garantir a melhor visualização e compreensão dos dados, optaremos por colocar em negrito as iniciais do sujeito MS.

MS: hum...isso isso com comes e bebes

NS: então convescote do CCA em Piracicaba...o dia todo comeno e bebeno?

Em outro encontro do grupo, cujo tópico conversacional versava sobre a aquisição de um automóvel por uma das integrantes do grupo, é possível perceber outra escolha lexical distinta de MS:

(3)

HM: tá de carro aí hoje de novo... o carro tá inteiro? tá pegando (na tática) ((risos, MG gesticula os braços em sinal de concordância))...ótimo consegui pegar seu sobrinho na semana passada?

MG: a::: (2s) e::ssa no último sa

JC: [[essa foto é linda... pode tirar ... essa foto é maravilhosa:::]]

HM: ah mas deu certo

MS: aí foi....a foto ficou documental ((risos))

NS: nossa ficou muito bonita né

As escolhas lexicais de MS nesses fragmentos de interação do grupo demonstram uma tendência em utilizar itens lexicais que são típicos de uma variedade formal ou culta da linguagem, o que na realidade configura-se como um traço de distintividade de MS no grupo. Porém, tais escolhas lexicais não são vistas pejorativamente pelos demais integrantes. Pelo contrário, este recurso causa, na maioria das vezes, um certo efeito de humor e ironia, o que justamente evidencia a diferença estilística de MS, e, conseqüentemente culmina na construção de uma imagem de MS como um sujeito intelectualizado e bem humorado.

Ainda no terceiro fragmento, MS parafraseia o elogio que a pesquisadora JC fez sobre as fotografias que estavam sendo vistas pelo grupo. MS usa o adjetivo “documental”, como equivalente à adjectivação feita pela pesquisadora. Mais uma vez, a escolha lexical de MS revela sua intencionalidade em manter sua distintividade estilística e de sua *persona* perante o grupo. Dessa forma:

Os contrastes linguísticos que diferenciam os estilos não são arbitrários, ao contrário, são motivados por uma ideologia de língua que contrasta o lacônico e o austero com o impulsivo e elaborado, e que concebe essas qualidades como derivadas de supostas diferenças de temperamento de seus falantes (IRVINE, 2002, p.32).

É possível perceber que os traços lexicais exibidos por MS na realidade derivam de uma ideologia da língua, que no contexto do português brasileiro (mas também em outras línguas) favorece o uso de variedades formais e as que são consideradas cultas, detentoras de prestígio social, ou seja, uma evidência da ligação entre as diferenças linguísticas e os

significados sociais. Uma explicação para tais escolhas de MS pode estar relacionada ao fato de que ele exerceu atividades profissionais ligadas ao uso da linguagem que demandavam o domínio da norma culta e de registros formais. Assim, “as formas de distintividade linguística, têm uma consistência que deriva em um certo grau de ideologias locais da língua – princípios de distintividade que ligam diferenças linguísticas a significados sociais” (IRVINE, 2002, p.31).

Para elucidar as distinções das escolhas lexicais de MS, segue a baixo um quadro que contrasta as escolhas de MS e dos demais integrantes, respeitando sempre a equivalência de sentido nos trechos de interações transcritos acima:

MS	convescote	MS	comes e bebes	MS	documental
EM	churrasco	EM	comeno e bebeno	JC	linda/maravilhosa

Um estudo do ethos

A observação dos dados e algumas escolhas lexicais de MS e dos demais integrantes do CCA, permite-nos realizar algumas considerações sobre como esse indivíduo, embora afásico, procura estabelecer uma imagem de si para seus interlocutores. É possível que o falante MS expresse-se, às vezes, utilizando sintagmas nominais e verbais curtos, em várias ocasiões com uma única palavra, ou a repetição de mesma escolha lexical, fato que se deve ao grau de sua afasia. Entretanto, em outras situações ele recorre a escolhas lexicais que remetem às formas rebuscadas de fala. Parece que esse recurso utilizado pelo falante MS é uma tentativa de constituição de um ethos para os demais integrantes do grupo, realizada, basicamente, por meio de escolhas lexicais incomuns quando comparadas ao estilo, de uma forma geral, dos outros integrantes do grupo.

No fragmento transcrito abaixo, o tópico era sobre os procedimentos terapêuticos no tratamento da afasia, assim como também tratamentos alternativos que pudessem acarretar melhoria na qualidade de vida do sujeito afásico.

(4)

MS: MARAVILHA... MARAVILHA

-----→ ((cumprimenta JC com um aperto de mão))

JC: quantos porcentos da verba pública é destinada à saúde?

TV: olha... ãh

Na ocorrência (4), MS instaura o bordão “maravilha”, que será adotado por outros integrantes do grupo, como veremos mais à frente. Embora pareça um item lexical não relacionado a registros formais, podemos reconhecer que não é tão corriqueiro para uma pessoa cuja linguagem fora acometida pela afasia, realizar escolhas lexicais que demandem a articulação fonológica de palavras que exigem determinados encontros consonantais.

A cena genérica, conforme definida por Maingueneau (2005), está associada a uma situação discursiva. Todas as interações de MS com o grupo, apresentadas neste trabalho, constituem a mesma cena genérica. Porém, suas interações não são sempre formuladas da mesma maneira, apresentando assim diferentes cenografias, estas definidas pelo próprio contexto interativo. Às vezes, podemos observar que MS é responsável pela determinação dessa cenografia, formulada em tom professoral, como conhecedor de um linguajar culto.

Interessantemente, os demais participantes do grupo acatam essa imagem de MS, conferindo-lhe este caráter intelectual, pois aderem às suas escolhas, inclusive utilizando-as como nas ocorrências (1) e (2), repetidas como (5), quando MS prefere referir-se a um churrasco que está sendo organizado pela palavra “convescote”, proferida por ele mesmo após alguma dificuldade de articulação fonológica.

(5)

EM: ela falou...mas ela vai no nosso como posso dizer...no churrasco

MG: ela gosta?

MS: com ve convescote

EM: o nosso é com (convescote) põe lá

EM: meu Deus não é churrasco é com (convescote)

JC: ((se aproxima de MS)) S gastou hein

MS: maravilha ((risos))

MN: o que é um con-vescote dona N?

JC: gastou nossa ela gastou muito

EM: o que é um bom (convescote) você que usou a palavra

MS: cua convescote é

NS: chops

MS: hum...isso isso com comes e bebes

NS: então convescote do CCA em Piracicaba...o dia todo comeno e bebeno?

Observamos nessa ocorrência exemplar que a pesquisadora EM usa o termo “convescote”, para estabelecer um fluxo conversacional entre MS e os demais integrantes do grupo. Podemos perceber o esforço de MS para enunciar esse item lexical, que possivelmente não faz parte do léxico diário da maioria das pessoas que integram esse grupo. Trata-se de uma palavra bastante rebuscada e pouco utilizada nos dias atuais. No entanto, em função do fato de que MS foi professor de língua portuguesa e jornalista, fica evidente seu conhecimento de um léxico mais amplo, principalmente devido às suas produções escritas para jornais.

Parece que MS faz escolhas lexicais como essa para demonstrar seu conhecimento, sua *competência pragmática*, que procura de alguma forma recuperar traços de sua personalidade, seu histórico profissional, que eram latentes antes de seu evento neurológico. Esse movimento interativo de MS é aceito pelo grupo, que inclusive utiliza-se das escolhas lexicais de MS de forma irônica e bem humorada. Como podemos notar na ocorrência (6), quando toma parte na interação, a pesquisadora RN que não estava presente no momento em que MS utiliza novamente a palavra “convescote”:

(7)

RN: aí falta carne já pensou
EM: falta carne num churrasco...não é churrasco é convescote
RN: convescote
HM: essa foi uma palavra
RN: alguém sugeriu?
JC: o S¹⁴
RN: convescote é piquenique
JC: gastou agora todo o português ne.....gastou mesmo ((risos))

A pesquisadora é avisada por outra pesquisadora que não se trata de um churrasco, mas de um convescote, como fora selecionado por MS, ou seja, um dos traços do “conjunto das características que se relacionam à pessoa do orador e a situação na qual esses traços se manifestam que permitem construir sua imagem” (AMOSSY, 2005, p.126).

É na situação social em que MS está inserido e devido às suas características de personalidade que podemos postular que há a construção de um ethos que se projeta para o grupo ao qual pertence nos dados analisados. Podemos observar a aceitação do grupo na ocorrência em (8). Os outros integrantes do grupo, após a indagação sobre a frequência do uso do bordão e de seu significado, passam a utilizá-lo.

(9)

MS: maravilha maravilha
JM: maravilha... porque porque você conhece maravilha... não
MS: é... é... maravilha
JM: só... antes você nao falava lá...
MS: muito... o:::: ma-ra-vi-lha
HM: antes ele quer saber se você falava muito maravilha
MS: não
HM: é de agora
JM: antes você não falava?
NS: maravilha
EM: o que que é maravilha?
NS: é uma coisa boa né?
MS: isso... i-ssó

¹⁴ S neste caso é a forma como o grupo trata MS

-----→ ((aponta para NS))
HM: maravilha é bom
NS: então mara-vilha ((risos))

Os dados demonstram que não é possível dissociar ethos de sua significação social, uma vez que a imagem que o falante tenta projetar de si está intrinsecamente relacionada com sua função social, ou ao menos há uma tentativa de se estabelecer tal relação. Quando analisamos algumas escolhas lexicais da fala de MS, um indivíduo afásico cuja capacidade comunicativa foi sensivelmente afetada e por consequência apresenta uma dificuldade significativa na comunicação verbal, fica evidente a emergência de um ethos no contexto interativo e social do CCA.

Os traços estilísticos na fala de MS (expressos por alguma de suas escolhas lexicais) são elementos para a distinção dele dos demais participantes do grupo. Em outras palavras, o estilo de fala de MS é uma tentativa de apresentar um ethos socialmente prestigiado, tanto no que diz respeito a um ethos discursivo, construído principalmente na interação social, quanto a ethos institucional, a demarcação de uma posição institucional pelo enunciador.

Considerações Finais

Podemos constatar nos dados analisados os traços estilísticos proeminentes da fala de MS, que são distintos das escolhas lexicais dos demais integrantes do CCA. Mesmo que ainda nossos dados e análises estejam centrados em um único nível linguístico, torna-se evidente que o léxico empregado por MS promove uma distinção do seu papel dentro de um grupo social, como é o CCA. Em outras palavras, o estilo de fala de MS é reconhecido pelo grupo como um tipo de fala que prima pela formalidade, descontração e intelectualidade.

A distinção provocada pelos traços estilísticos, que neste trabalho ficou restrito à seleção lexical, ocasiona a construção de um ethos, uma imagem que MS quer projetar de si mesmo perante o grupo, durante as diversas intervenções realizadas por ele num contexto situado socialmente, o que Maingueneau (2005) denomina “situação discursiva”. O processo de construção do ethos de MS vai ao encontro justamente com as características de seus traços estilísticos que apontamos, ou seja, MS pretende agir e ser reconhecido no grupo como sujeito intelectualizado, formal e bem humorado. Em outras palavras: o “sujeito boa praça”. É em função dessas observações, ainda que preliminares, que postulamos uma relação evidente entre traços de estilos de fala e a construção de um ethos.

Um aspecto bastante interessante, que vale a pena ser salientado diz respeito à atuação de MS tanto no que tange ao seu estilo de fala quanto à construção de seu ethos. Os dados além de revelarem a relação entre o estilo de fala e a construção de um ethos, também demonstram que traços de personalidade, de conhecimento de regras sociais e pragmáticas não são apagados pela afasia.

Os dados nos permitem repensar a produção linguística de um afásico a partir de um deslocamento que contribui para a dissolução de algumas dicotomias (linguagem-cognição, conhecimento-*performance*, língua-discurso, indivíduo-sociedade). Dicotomias que são tão presentes no campo de estudos linguísticos. Os fragmentos conversacionais analisados possibilitam observar o uso da linguagem afásica a partir do exercício de diferentes modalidades de capacidades que entram em jogo nas práticas em que o sujeito se insere, inclusive nos processos de exibição e produção de um ethos. Isso quer dizer que a linguagem do afásico, vista por esse viés, se configura como um saber em uso, que conjuga simultaneamente o caráter estratégico, plurifuncional, e interativo das várias competências relativas à linguagem, à cognição e ao comportamento social.

Referências

AMOSSY, R. O ethos na intersecção das disciplinas: retórica, pragmática, sociologia dos campos. In: _____. (Org.) **Imagens de si no discurso: a construção do ethos**. Contexto: São Paulo, 2005.

BELL, A. Back in style: reworking audience design Allan Bell. In: Eckert, P.e Rickford, J. R. (Org) **Style and Sociolinguistic Variation**. Cambridge, 2002.

BENTES, A. C. **Linguagem como prática social: a elaboração de estilos por rappers paulistas**. Relatório Pós-Doutorado (FAPESP, Processo 2005/03186-1), 2005.

IRVINE, J.T. 'Style' as distinctiveness: the culture and ideology of linguistic differentiation. In: Eckert, P.e Rickford, J. R. (Org.) **Style and Sociolinguistic Variation**. Cambridge, 2002.

LABOV, W. **Sociolinguistic Patterns**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, Pennsylvania, 1972.

MAINGUENEAU, D. **Imagens de si no discurso: a construção do ethos**. Contexto: São Paulo, 2005.

MIRA, C.C.C.R. **O CCA como uma comunidade práticas: uma análise das interações do Centro de Convivência de Afásicos**. Dissertação de Mestrado. IEL/UNICAMP, 2007.

MORATO, E. M. As afasias entre o normal e o patológico: da questão (neuro)linguística à questão social. In: **Direito à fala: a questão do preconceito linguístico**. Florianópolis: Insular, 2000.

_____. Neurolinguística. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Orgs.). **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras**. vol. 2. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *et alli*. **Sobre as afasias e os afásicos**: subsídios teóricos e práticos elaborados pelo Centro de Convivência de Afásicos. Ed. Unicamp, Campinas, 2002.

_____. *et alli*. **Análise da competência pragmático-discursiva de sujeitos afásicos que frequentam o Centro de Convivência de Afásicos (CCA-IEL/UNICAMP)**. Relatório Processo FAPESP 03/02604-9. Depto de Linguística – IEL/UNICAMP, Campinas, 2005.

NOVAES-PINTO, R.C. **A contribuição do estudo discursivo para uma análise crítica das categorias de análise clínicas**. Tese de Doutorado. IEL/UNICAMP, 1999.

RAPP, B. **The Handbook of Cognitive Neuropsychology: what deficits reveal about the human mind**. Philadelphia: Psychology Press, 2001.

Anexo

Sistema de notação

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLOS
Incompreensão de palavras ou segmentos	(SI)	Então é...olha deve ta com (SI)...deixa eu ver...
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	Aqui (livro)...ah
Truncamento ou interrupção brusca	/	Dia pri/trinta e um de julho
Entonação enfática	Maiúscula	afaSIAS
Prolongamento de vogal e consoante	: (podendo aumentar de acordo com a duração)	Agora...a:...a Ida Maria que pesquisou
Silabação	-	Ser-vi-do-res
Interrogação	?	Pra quem você mandou isso?
Qualquer pausa	...	Ela veio qui... perguntar... veio se instruir
Pausas prolongadas (medidas em segundos)	(3s)	MS: ã:::ham (3s) centro <i>indica 3 segundos de pausa</i>
Comentários do transcritor e designações gestuais	((minúscula))	Isso não... ((risos))
Comentários que quebram a sequência temática da	— —	Maria Éster... —.dá pra... ta longe aí né... pequenininho...

exposição		eu também não enxergo direito...— Oliveira da Silva... e ela também é coordenadora
Sobreposição	[apontando o local onde ocorre a superposição	MG: Nova Iguaçu JM: [ah
Simultaneidade de vozes	[[apontando o local onde ocorre a simultaneidade	MN: [[eu falava.. mas NS: [[quatro ano.. deixa (<i>indica que duas conversas ocorrem simultaneamente</i>)
Indicação de que a fala foi retomada	... no início	EM: a gente ta mandando pros coordenadores e eles tão colocando onde... EM: ...nas bibliotecas...
Citações literais ou leituras de textos	“ ”	aqui... “vimos por meio dessa... desta agradecer o envio dos livros...”
Indicação e continuidade de gestos significativos, com a descrição de gestos	* início e fim do gesto* *-----→* continuidade gestual	NS: i::xi... faz tempo aqui *-----→* ((aponta com o dedo))

Fonte: Morato *et alli*, 2005.

GRAMMAIRE, TRADUCTION ET DICTIONNAIRE: LE REGIME PRÉPOSITIONNEL DE VERBES EN FRANÇAIS ET EN BRÉSILIEN

Claudia XATARA¹⁵

Résumé: Cet article concerne quelques réflexions qui étaient à la base de l'élaboration d'un dictionnaire de verbes, en indiquant quelques considérations à l'égard de la traduction pour le français des verbes les plus usuels en portugais qui régissent des compléments habituellement prépositionnels. Nous essayons de contribuer à un nouveau type d'approche, fournissant à l'utilisateur des réponses plus efficaces que celles trouvées dans une grammaire, en vue de la facilité de repérer les prépositions régies par les verbes en portugais, en fonction de leur valeur sémantique, outre l'indication des verbes correspondants en français et leurs transitivités.

Mots-clés : Transitivité verbale. Prépositions. Équivalence. Dictionnaire pédagogique.

Resumo: *Este artigo propõe algumas reflexões que embasaram a elaboração de um dicionário de verbos e algumas considerações a respeito da tradução para o francês dos verbos comumente preposicionados e frequentes em português. Tentamos, portanto, contribuir com um novo tipo de abordagem, fornecendo ao usuário respostas mais eficazes do que as encontradas em uma gramática, em vista da facilidade de localizar as preposições exigidas pelos verbos em português, em função de seu valor semântico, além da indicação dos verbos correspondentes em francês e suas transitividades.*

Palavras-chave: *Transitividade verbal. Preposições. Equivalência. Dicionário pedagógico.*

¹⁵ Departamento de Letras Modernas, IBILCE/UNESP.São José do Rio Preto – São Paulo.
xatara@sjrp.unesp.br

Introduction

Les dictionnaires normalement ont pour objet d'enregistrer et définir les unités lexicales qui expriment et organisent la vision de monde d'une langue. Pour cela ils représentent une figure d'autorité dans les sociétés contemporaines. L'utilisation de critères théoriques et scientifiques, cependant, est encore très récente dans la production lexicographique, soit en ce qui concerne la sélection de la nomenclature, soit en relation à la microstructure de ce qui concerne la sélection de la nomenclature, soit en relation à la microstructure de chaque article (HAENSCH, 1996).

Les informations introduites dans des dictionnaires sont malheureusement incomplètes comme l'une des caractéristiques inhérentes de la pratique lexicographique, compte tenu des transformations constantes subies par chaque langue naturelle. Les dictionnaires bilingues en particulier, à quelques exceptions près, n'apportent pas d'exemples contextualisés dans la langue maternelle ou dans une langue étrangère, ce qui est une contrainte à la traduction de quelques constructions figées.

Un exemple qui illustre cela peut venir des données de l'enquête de Lemmens (1996), dont les résultats indiquent que le pourcentage d'étudiants qui cherchent des informations grammaticales dans le dictionnaire au moins une fois par semaine, varie entre 80 et 100%. Et beaucoup de ces étudiants critiquent leurs sources parce qu'elles révèlent peu de données. Parmi les informations recherchées, se trouvent les prépositions régies par les verbes.

Ainsi, nous croyons que le développement de dictionnaires bilingues ou multilingues spéciaux est bien pertinente pour décrire des problèmes linguistiques spécifiques de la langue. Et compte tenu du large éventail de difficultés d'une langue, nous avons choisi d'aborder la question des verbes transitifs indirects, puisque l'utilisation incorrecte d'une préposition peut générer des impropriétés linguistiques.

En fait, le choix entre la présence ou l'absence d'une préposition inclut savoir appliquer correctement les relations sémantico-syntaxiques des verbes dans la production textuelle, considérant que l'inadéquation peut considérablement changer la direction de cet élément décisif dans la construction d'un énoncé, le verbe.

Il faut souligner que les langues constituent des systèmes distincts et leurs catégories linguistiques ne varient d'une langue à l'autre, où le cas du régime des verbes portugais en contraste avec le français se met en évidence, surtout parce que les usagers, faute de dictionnaires bilingues de prépositions régies par les verbes, devaient faire appel à des

dictionnaires monolingues pour vérifier les prépositions correctes, dans chaque sens de chaque verbe, afin d'éviter des productions de texte ou des traductions équivoques. Le problème est accentué dans l'apprentissage d'une langue étrangère à l'interférence négative des connaissances déjà acquises dans la langue maternelle, ce qui peut provoquer des erreurs temporaires ou permanents même, selon la linguistique appliquée à l'enseignement des langues (BEN- RAFÄEL , 2003) .

Notre but dans cette article est alors d'exploiter les similitudes et les différences des verbes du portugais du Brésil et du français de France, transitifs indirects ou bitransitifs, c'est-à-dire, des verbes prépositionnels avec des compléments obligatoires, mais aussi des verbes qui ne rentrent pas dans cette classification classique, bien qu'elles soient employées avec des compléments prépositionnels. Pour cela, nous nous proposons d'analyser la façon dont l'usage des prépositions active leurs charges sémantiques, puisque en ce qui concerne la valeur des prépositions, considérées vides de sens par certains grammairiens (ARRIVÉ et al., 1986; MONNERIE, 1987), nous nous plaçons aux côtés de linguistes qui tentent de montrer qu'elles ont une valeur sémantique (Luft, 1996; Borba, 1991, 2002; Neves, 2000).

Aspects métalexigraphiques

Le projet lexicographique pour l'élaboration du DMRV («Dicionário multilíngue de regência verbal : verbos preposicionados») a été conçu en 2003 et dix ans après l'ouvrage a enfin vu le jour (XATARA et al., 2013). Il s'agit d'un dictionnaire portugais-allemand / -espagnol / -français / -anglais / -italien et -japonais, qui essaie de répondre efficacement à un besoin spécifique de l'utilisateur : rechercher la préposition appropriée pour un tel verbe, dans un sens donné, surtout dans une activité de traduction ou de production textuelle en langue étrangère.

Premièrement nous avons défini la nomenclature et microstructure en portugais à partir de l'attestation de fréquence par l'intermédiaire de la base textuelle du Laboratoire de Lexicographie de l'Unesp d'Araraquara - São Paulo: 1148 verbes dans 2630 sens.

Quant à la recherche des verbes équivalents en langue française, certains critères ont été adoptés:

a) Les équivalences des 1148 verbes qui composent la nomenclature, dans tous les 2630 sens de la microstructure en portugais, ont été basées sur l'analyse des dictionnaires monolingues :

«Le Nouveau Petit Robert» (1993) , « Le Petit Robert électronique» (2009), «Trésor de la Langue Française informatisé» (1994), «Bescherelle» (1997), «Dictionnaire de grammaire et des difficultés grammaticales» (1998), «Dictionnaire du français: apprentissage référence (1999?)» et «Dictionnaire du français des difficultés» (2001).

b) Également nous avons utilisés les dictionnaires bilingues, le «Grande dicionário português-francês» (1975) e «Dicionário brasileiro francês-português / português-francês» (1998), ainsi que nous avo9ns fait appel à des informateurs français.

c) L'équivalent français est marqué en italique et mis en place par **F** :

d) Pour les équivalents non prépositionnels, nous les avons fait suivre du symbole \emptyset . Par exemple :

<p style="text-align: center;">ACUDIR</p> <p>A alguém (socorrer \emptyset)</p> <p>→ A enfermeira acudiu ao ferido.</p> <p>F: <i>aider</i> \emptyset</p>

e) Si l'équivalent verbal proposé exige également des compléments prépositionnels, nous indiquons les prépositions adéquates. Par exemple :

<p style="text-align: center;">BANIR</p> <p>alguém DE algum lugar (expulsar; excluir)</p> <p>→ Baniram os estudantes da festa.</p> <p>F: <i>bannir</i> de</p>
--

f) Si l'équivalent français ne correspond pas à une unité lexicale verbale, nous proposons une traduction paraphrastique. Par exemple :

AMIGAR

~ (se) COM alguém (amasiar-se)

→ E não é que o meu ex-marido amigou-se **com** a minha ginecologista?

F: *se mettre ensemble* Ø, *vivre en concubinage* **avec**

g) Si l'équivalent se réfère, par exemple, juste à "quelque chose", tandis que le verbe en portugais se réfère à «quelque chose» et à «quelqu'un», ou vice-versa, cela est explicité par le moyen du pronom indéfini *quelque chose* (*qqch*) ou *quelqu'un* (*qqn*). Par exemple :

ABRAÇAR

~ (se) A, COM alguém (enlaçar-se com os braços)

→ Abracei-me **à** (**com** a) minha mulher.

F: *embrasser* Ø (*qqn*)

h) Et si l'équivalent proposé a la structure verbale différente de la structure en portugais, la structure est donnée en français. Par exemple :

AMARRAR

~ (se) A algo (persistir em, teimar em)

→ Amarrou-se **à** ideia de partir.

F: *s'obstiner* **à** + v. *à l'inf.*, **dans**

La normalisation de l'article est, donc, la suivante :

ENTRÉE

1. sens

→ Exemple

F: *équivalent* + **préposition** ou **locution prépositive** ou Ø ou *équivalent paraphrastique* (verbe + explication)

[ou:

F: *équivalent* + **préposition a, préposition b** (lorsque plus d'une préposition est usuelle)
F: *équivalent 1, équivalent 2* + **préposition** (quand c'est le cas de la même préposition à plus d'un équivalent)
F: *équivalent 1* + **préposition**, *équivalent 2* + **préposition** (si différentes prépositions pour chaque équivalent)

(présence de *qqn* ou *qqch* s'il faut restreindre le type de complément qui n'est pas le même en portugais)

2. sens [le cas échéant]

→ Exemple.

F: *équivalent*

Ainsi, un article complet, qui comprend déjà les équivalents en français, a cet affichage:

ACREDITAR

1. EM algo ou alguém (ter como verdadeiro, real ou possível Ø)

→ Ela sempre acreditava **nas** histórias que lhe contavam.

→ Minha filha acredita **em** Papai Noel.

F: *croire à, en qqn, croire à qqch*

2. EM algo ou alguém (confiar; ter confiança)

→ Eu acreditei **na** sua promessa.

→ Muitos acreditaram **no** presidente da república.

F: *croire Ø + v. avec objet direct chose; croire à qqch; avoir confiance en qqn*

Les cinq cas d'équivalence

Bien que nous puissions rencontrer des structures verbales similaires entre les langues romanes, la question de la non-équivalence syntaxique des verbes en portugais et en français s'imposent parfois. Ci-dessous les principaux cas concernant le régime prépositionnel des verbes dans ces deux langues :

1^{er}) la présence d'**une seule préposition en portugais**, tandis que le **français** admet **deux prépositions ou plus** pour le même sens

Exemple :

atuar em = le premier sens en portugais équivaut à «travailler», qui permet trois prépositions différentes (à, dans, en)

Statistiquement , un total de 102 verbes et 119 sens appartiennent à ce 1^{er} cas , un montant total de 9,05% des verbes et 5,23% des sens, ce qui signifie qu'un nombre limité de verbes avec une seule préposition en portugais équivalent à des verbes à deux ou plusieurs prépositions en français .

2^e) la présence de **plus d'une préposition en portugais**, alors que le **français** ne permet **qu'une préposition** pour le même sens

Exemple :

convidar a, para = inviter à

Les données nous donnent total de 136 verbes et 167 : 12,06% du total de verbes et 7,34% du total de sens. Nous pouvons déduire de cette statistique qu'un petit nombre de verbes en portugais exigent plus d'une préposition avec des équivalents français qui en permettent une seule.

3^e) la présence de **plus d'une préposition** pour le même sens **en portugais et en français**

Exemples :

alertar de, contra, para = alerter de, sur

La statistique montre un total de 17 verbes et 17 sens ou 1,50% du total de verbes et 0,74 % du total des sens. Nous voyons donc que très peu de verbes en portugais et leurs équivalents français ont besoin de plus d'une préposition dans tous ses sens .

4^e) la **modification de la structure** en français par rapport au portugais (principalement en raison de la différence de compléments dans les deux langues)

Exemples :

antecipar-se a alguém em algo = devancer qqn pour + v. à l'infinif

criticar alguém por algo = reprocher à qqn qqch ; à qqn de v. à l'infinif

faltar a algo = manquer Ø

harmonizar ... com... = harmoniser. .. et ...

informar algo a alguém = informer qqn de qqch

Ainsi, nous avons statistiquement un total de 340 verbes de la langue portugaise avec 404 sens, totalisant 30,16 % du total de verbes et 17,76 % du total des sens qui sont structurellement différents de leurs équivalents français. Cette analyse révèle que la différence du régime des verbes entre le portugais et le français est présente dans un assez grand nombre de verbes, ce qui exige plus d'attention au moment de produire ou de traduire un texte en français .

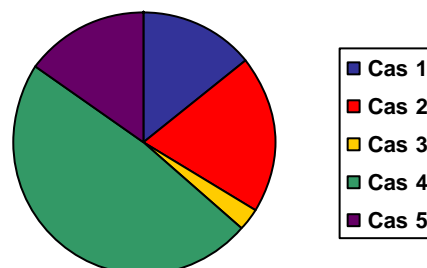
5^e) et enfin, la nécessité de recourir à des **paraphrases** ou à des **locutions prépositives** pour proposer un équivalent en français au verbe en portugais.

Exemple :

atinar com algo = se rendre compte de / *atinar para algo* = faire attention à

Alors un total de 108 verbes et 127 sens font appel à une paraphrase, totalisant seulement 9,58% de verbes et 5,58% de sens.

Nous pouvons représenter ces cas comme il suit (proportion de verbes, mis en évidence par cas) :



Il est important de se rappeler, cependant, que quelques verbes font partie de plus d'un cas (comme *apaixonar*, *acostumar*, *cassar*, *constar*, *deparar*, *ocorrer*), à côté des autres verbes dont le régime s'est avéré particulièrement régulier dans les deux langues (comme *colocar*, *oferecer*, *opor*, *transmitir*). On ne peut pas non plus oublier les verbes qui ont en français des structures exceptionnelles, car il faut ajouter certaines particularités des compléments comme *correlacionar algo com algo* (établir corrélation entre qqch, compléments coordonnés ou au pluriel) ou *multar alguém em + cifra* (condamner qqn à payer + chiffre d'amende ou une amende de + chiffre).

En conclusion générale, nous pouvons dire que les verbes des cas 1 et 3 sont ceux qui présentent moins de risques dans la communication en français, car ils sont quantitativement moins représentatifs et ont moins de marge d'erreur, par opposition aux verbes classés dans le

cas 4, où il y a plus de difficultés par rapport à la préposition correcte régies par les verbes et exigent plus d'attention quand ils sont employés par les usagers des deux langues.

Considérations finales

Il est connu que l'emploi correct des prépositions, éléments fonctionnels de la langue, est seulement une des difficultés grammaticales rencontrées par les usagers de la langue écrite, que ce soit en langue maternelle ou étrangère. Outre cette difficulté inhérente à la langue, des livres de grammaire traditionnels ne sont généralement pas d'aligner les règles d'utilisation de la langue écrite et la langue parlée avec des descriptions objectives et complètes sur la base d'énoncés spontanés. En outre, normalement ne sont pas prises en compte le langage familier, l'emploi et les valeurs de ce qui est effectivement en usage.

De cette façon, il se révèle pertinent un dictionnaire qui vise à porter ces informations organisées didactiquement, au-delà de la mise au point plus sémantico-pragmatique des entrées, ce qui est de la nature de dictionnaires monolingues, ou au-delà des équivalences de sens proposés par les dictionnaires bilingues. Et nous avons vu que cette approche lexicographique est possible : un dictionnaire de verbes, qui détaille l'indication des prépositions appropriées, offrant des traductions contextualisées et ayant par cible des apprenants de tous les niveaux d'apprentissage ou des utilisateurs en général, y compris des enseignants et des traducteurs .

Références

ARRIVÉ, M. *et al.* **La grammaire d'aujourd'hui**. Paris : Flammarion, 1986.

BEN-RAFAËL, M. Pratique discursive et mise en place grammaticale. In : **Marges Linguistiques**, 4, vol 2, 2003.

BESCHERELLE : la conjugaison pour tous. Paris: Hatier, 1997.

BORBA, F. S. **Dicionário de usos do português do Brasil**. São Paulo: Ática, 2002.

_____. (Coord.). **Dicionário gramatical de verbos do português contemporâneo do Brasil**. 2. ed. São Paulo: EDUNESP, 1991.

HAENSCH, G. Misèria i esplendor dels diccionaris. In : CABRÉ, M. T. (Org.). **Cicle de confèrencies 94-95**. Lèxic, corpus e diccionaris. Barcelona : IULA, p.35-46, 1996.

LE NOUVEAU Petit Robert dictionnaire 1 : dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française. Paris : Robert, 1993.

LEMMENS, M. La grammaire dans les dictionnaires bilingues. In : BÉJOINT, H., THOIRON, P. **Les dictionnaires bilingues**. Louvain-la-Neuve : Duculot, p.71-102, 1996.

LE PETIT ROBERT électronique. Paris : Robert, 2009.

LUFT, C. P. **Dicionário prático de regência verbal**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1996.

MONNERIE, A. **Français au présent**. Paris : Didier, 1987.

NEVES, M. H. M. **Gramática de usos do português**. São Paulo: EDUNESP, 2000.

PÉCHOIN, D., DAUPHIN, B. **Dictionnaire des difficultés du français**. Paris : Larousse, 2001.

POUGEOISE, M. **Dictionnaire de grammaire et des difficultés grammaticales**. Paris : Armand Colin, 1998.

REY-DEBOVE, J. **Dictionnaire du français: référence apprentissage**. Paris : Robert, CLE International, 1999.

SAO, M. S. **Dicionário multilíngue de regência verbal: equivalentes em francês**. São José do Rio Preto: 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa). IBILCE, Universidade Estadual Paulista.

SIGNER, R. **Dicionário brasileiro francês-português / português-francês**. São Paulo: Oficina de Textos, 1998.

TRÉSOR de la Langue Française informatisé. Nancy : ATILF/CNRS, 1994. Disponible : <http://atilf.atilf.fr/tlf.htm>.

XATARA, C. ; ZAVAGLIA, C ; SILVA, R. **Dicionário multilíngue de regência verbal : verbos preposicionados**. Disal: São Paulo, 2013.

NOVAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Roberta CAIADO¹⁶

Artur Gomes de MORAIS¹⁷

Resumo: Essa pesquisa teve por objetivo realizar uma análise dos Livros Didáticos de Português (LDP), aprovados pelo PNLD 2005 e 2008, para compreender o fenômeno das novas tecnologias digitais (TDIC) no âmbito escolar. Identificamos oito coleções de LDP que atendiam ao critério mencionado e que passaram a compor o *corpus* da pesquisa e estabelecemos categorias de análise (BARDIN, 1979). Constatamos um predomínio de textos, extraídos de *sites* da internet, bem como indicações de *sites* para pesquisa, ao lado de uma presença muito reduzida de *e-gêneros*. Os dados apontam que a realidade digital apresenta, ainda, baixa representatividade nos LDP.

Palavras-chave: Tecnologias digitais. Língua Portuguesa. Livro didático.

Abstract: *This research aimed at conducting an analysis of the Textbook of Portuguese (LDP), approved by PNLD 2005 and 2008 to understand the phenomenon of new digital technologies (TDIC), in school. We identified eight collections of LDP which met the criteria mentioned and which were included in the corpus of research and established categories of analysis (BARDIN, 1979). We found a predominance of texts drawn from websites, as well as reference for site research, alongside a very limited presence in the e-genres. The data indicate that the digital reality also presents low representation in LDP.*

Keywords: *Digital Technologies. Portuguese Language. Textbooks.*

¹⁶ Programa de Pós-graduação - Mestrado em Ciências da Linguagem, Universidade Católica de Pernambuco, UNICAP, Recife, Pernambuco, Brasil, r.caiado@globocom.com.

¹⁷ Psicólogo. Doutor em Psicologia pela Universidade de Barcelona. Professor Titular do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Recife – PE – Brasil. E-mail: agmorais@uol.com.br

Introdução

O manual didático representa hoje, principalmente para uma parcela significativa da população brasileira, a oportunidade de acesso gratuito à leitura e à escrita dos mais variados gêneros do discurso, textos que circulam socialmente, inseridos nas práticas cotidianas dos usuários. Concordamos com Batista, Rojo e Zúñiga (2005, p.47) quando afirmam que “é, também, um dos poucos materiais didáticos presentes cotidianamente na sala de aula, constituindo o conjunto de possibilidades a partir do qual a escola seleciona seus saberes, organiza-os, aborda-os.” Batista (1998) afirma, ainda, que estudos realizados por Lajolo e Zilberman sobre as relações entre Leitura, Literatura e Escola demonstram a importância da análise e compreensão do livro didático para o estudo do fenômeno literário e da cultura brasileira.

Sendo assim, neste trabalho, realizamos uma análise dos livros didáticos de Língua Portuguesa (doravante LDP) aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (doravante PNLD), em suas edições de 2005 e 2008, para compreender o fenômeno das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (doravante TDIC) no âmbito escolar, objetivando identificar se os conteúdos digitais são abordados ou propostos para serem ministrados pelos docentes.

Aspectos Metodológicos

Nessa pesquisa, rastreamos coleções de LDP, a partir dos Pareceres Consolidados¹⁸, para que pudéssemos identificar e, posteriormente, analisar os livros que se propunham a trabalhar com as novas tecnologias digitais da informação e comunicação.

Das vinte e oito coleções aprovadas no PNLD 2005 encontramos apenas cinco, ainda em circulação, que trabalhavam com gêneros digitais ou com as TDIC. Já, ao analisarmos as

¹⁸ O PNLD implementa, desde 1996, um processo de avaliação pedagógica de obras didáticas visando assegurar a qualidade dos livros a serem adotados nas salas de aula em todo Brasil.[...] Para atingir os objetivos apontados elaboraram-se instrumentos exigidos pelo MEC (ficha de avaliação de cada livro e ficha de avaliação consolidada de cada coleção), desenvolveram-se uma base de dados e uma metodologia de análise estatística de acompanhamento e controle dos resultados parciais e finais, e produziram-se os seguintes documentos, também definidos pelo MEC: (i) pareceres técnicos das coleções não aprovadas; (ii) resenhas das coleções aprovadas; (iii) laudos técnicos das coleções aprovadas; (iv) histórico do processo de avaliação de cada coleção e cada livro didático; (v) relatórios técnicos (parcial e final). (BATISTA; COSTA VAL; ROJO, 2004)

novas coleções aprovadas no PNLD 2008, encontramos dez coleções que, de acordo com os Pareceres Consolidados, propunham o trabalho com as novas tecnologias digitais da informação. Dessas, quatro coleções foram efetivamente analisadas por nós, porque as demais foram avaliadas no PNLD, mas não foram “editadas” ou não estavam disponíveis nas editoras para aquisição. As coleções foram examinadas a partir da análise temática categorial (BARDIN, 1979), utilizando-se o cálculo de frequências de aparição de determinadas categorias (abordagem quantitativa), adotado para sustentação de inferências (abordagem qualitativa).

No presente estudo, analisamos oito¹⁹ coleções de Livros Didáticos de Língua Portuguesa (5ª a 8ª séries) aprovadas no PNLD de 2005 e 2008. Nosso *corpus* foi composto das seguintes coleções: Coleção “Entre Palavras”, de Mauro Ferreira, Editora FTD, 2005; Coleção “Português: Leitura, Produção e Gramática”, de Leila Lauer Sarmiento, Editora Moderna, 2005; Coleção “Português para Todos”, de Ernani Terra e Floriana Cavallette, Editora Scipione, 2005; Coleção “Aprendendo a Ler e a Escrever Textos”, de Maria Fernandes e Sebastião Andreu, Editora Ediouro, 2005; Coleção “Linguagens no Século XXI”, de Heloísa Harue Takazaki, Editora IBEP, 2005; Coleção “Linguagem Nova”, de Carlos Emílio Faraco e Francisco Marto de Moura, Editora Ática, 2008; Coleção “Tecendo Linguagens”, de Tania Amaral Oliveira, Elizabeth Gavioli, Cícero de Oliveira e Lucy Araújo, Editora IBEP, 2008; Coleção “Tudo é Linguagem”, de Ana Borgatto, Terezinha Bertin e Vera Marchezi, Editora Ática, 2008.

Categorias de análise dos materiais textuais relacionados às TDIC presentes nas coleções de livros didáticos analisadas

Logo após a identificação das coleções e a leitura dos Pareceres Consolidados a elas relacionados, elencamos, a partir da leitura das obras, mais especificamente, das atividades propostas pelos autores dos manuais, as nossas categorias de análise dos materiais textuais relacionados às TDIC presentes nos LDP. Exemplificaremos algumas dessas categorias com textos e exercícios extraídos das coleções analisadas.

¹⁹ O LDP “Linguagens no Século XXI” aparece nos pareceres consolidados de 2005 e 2008 e não apresentou reformulações em 2008. Dessa forma, consideraremos, para efeito de registro escrito, 8 coleções analisadas. A análise realizada do referido livro, contudo, constará nas duas tabelas demonstrativas de resultados.

Textos (retirados) de sites:

Estão inclusos nessa categoria textos de diversos gêneros (reportagem, carta, editorial, poema) e temas (preservação ambiental, drogas, aborto), que foram retirados de *sites* da internet; eles trazem a referência do *site* do qual foram extraídos logo abaixo do texto²⁰.

Figura 2 – Exemplo de Texto retirado de *Site*



Hora do texto

• Planeta água
(Guilherme Arantes)

• Água que nasce na fonte serena do mundo
• E que abre o profundo grotão
• Água que faz inocente riacho e deságua
• Na corrente do ribeirão
• Águas escuras dos rios
• Que levam a fertilidade ao sertão
• Águas que banham aldeias
• E matam a sede da população
• Águas que caem das pedras
• No véu das cascatas ronco de trovão
• E depois dormem tranqüilas
• No leito dos lagos, no leito dos lagos
• Água dos igarapés onde Iara mãe-d'água
• É misteriosa canção
• Água que o sol evapora
• Pro céu vai embora
• Virar nuvens de algodão
• Gotas de água da chuva
• Alegre arco-íris sobre a plantação
• Gotas de água da chuva
• Tão tristes são lágrimas na inundação
• Águas que movem moinhos
• São as mesmas águas
• Que encharcam o chão
• E sempre voltam humildes
• Pro fundo da terra, pro fundo da terra
• Terra planeta água... terra planeta água
• Terra planeta água.

(Brotas, SP.)

(© 1996 by Sony Music Edições Musicais Ltda. Av. Prefeito Sá Lessa, 621 – Acari – RJ.
<http://www.uol.com.br/guilhermearantes/1981a.htm#plan> / Acessado em: 20 abr. 2002.)

Endereço eletrônico de *site*

(PPT8: 15)

²⁰ A codificação utilizada ao final de cada exemplo extraído dos LDP equivale às siglas dos nomes das coleções, seguidas pelo volume/série e página(s) do qual foram retirados.

Textos sobre TIC:

Consideramos, nessa categoria, os textos cuja temática versava sobre as novas tecnologias da informação e comunicação, especificamente: o computador, a internet, a linguagem digital, gêneros digitais.

Figura 3 - Exemplo de Texto sobre TIC

Capítulo
2

Tecnologia e evolução

Leitura
Primeira leitura

Antes de ler o texto

- A chegada dos computadores revolucionou a vida de muitas pessoas e, em particular, o cotidiano das crianças e dos adolescentes de classe média. Você conhece pessoas que se dedicam a bate-papos *on-line*? Você já teve essa experiência?
- Você já ouviu falar em amizades virtuais? O que são?
- Leia o texto a seguir que aborda esse assunto.

Texto sobre TIC – MSN
Ferramenta para comunicação
on-line pela internet

Geração MSN

Jovens e crianças driblam a timidez em longas conversas no messenger, em que chegam a reunir dezenas de amigos virtuais

Pode parecer precoce, mas hoje aulas básicas de informática começam no chamado Jardim 1, freqüentado por crianças de quatro a cinco anos. Coisas da era da internet. Na escola os computadores podem até ter fins pedagógicos, mas em casa e nos milhares de *lan houses* do país são uma extensão da vida social das crianças e adolescentes, para não dizer, em alguns casos, o único caminho para arrumar amigos, diante de uma implacável timidez. Entre *games*, *blogs* e *orkuts*, o favorito da molecada são os serviços de mensagem instantânea, o *messenger*, também conhecido pela sua abreviação, MSN.

E-gêneros:

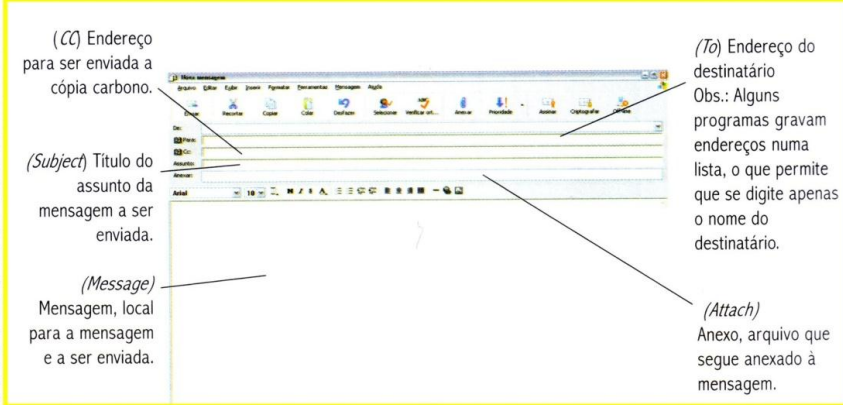
Incluimos, nesta categoria, os gêneros digitais do discurso encontrados: *e-mail*, *blog*, bate-papo, MSN, jornal eletrônico.

Figura 4 - Exemplo de *E-gênero*

Internet

A Internet realmente rompeu fronteiras e abriu um grande leque de oportunidades jamais imaginadas. A qualquer momento do dia ou da noite é possível comunicar-se com pessoas de diferentes países e de qualquer continente, passear por museus, fazer compras, verificar as últimas notícias dos principais jornais, pesquisar qualquer assunto. Tudo isso ao preço de uma ligação telefônica normal. Mas o que mais se faz *on-line* é mesmo trocar correspondências. Mais barato e mais rápido que o correio convencional, a troca de mensagens pela Internet permite que se envie, também, fotos, vídeos, música, documentos e até programas.

Os programas mais conhecidos de correio eletrônico (em inglês, *eletronic mail*, ou simplesmente *e-mail*) são *Eudora*, *Outlook Express* e *Netscape Mail*. De modo geral, a correspondência eletrônica de todos esses programas possui campos semelhantes. Veja um exemplo:



(Cc) Endereço para ser enviada a cópia carbono.

(Subject) Título do assunto da mensagem a ser enviada.

(Message) Mensagem, local para a mensagem e a ser enviada.

(To) Endereço do destinatário
Obs.: Alguns programas gravam endereços numa lista, o que permite que se digite apenas o nome do destinatário.

(Attach) Anexo, arquivo que segue anexado à mensagem.

E-gênero: e-mail
Formato organizacional do gênero

Como a Internet não tem fronteiras, não faz diferença enviar uma mensagem para um amigo no Himalaia ou para um vizinho de prédio: o procedimento e o custo são exatamente os mesmos.

Sites para pesquisa:

Nessa categoria, encontramos os *sites* indicados pelo(s) autor(es) do manual para realização de pesquisa, algumas vezes com o propósito posterior de produção textual, outras vezes como pretexto para inserção das TDIC no LDP.

Filmes (que envolvem) TIC:

Englobamos, nesta categoria, os filmes que discutem questões ou utilizam elementos relacionadas às TDIC sugeridos pelo(s) autor(es) dos LDP.

Livros paradidáticos relacionados às TIC:

Incluimos nessa categoria as sugestões, algumas vezes resenhadas, de livros paradidáticos com temáticas relacionadas às novas TDIC, encontradas nos manuais.

Após análises realizadas nos LDP aprovados no PNLD 2008, acrescentamos mais duas categorias às já citadas acima. São elas:

Produção de e-gêneros:

Nessa categoria, encontramos atividades propostas pelo(s) autor(es) dos manuais relacionadas à produção de textos escritos pertencentes a gêneros digitais.

Figura 8 - Exemplo de Produção de E-gênero

● Internet

A notícia (2)

Agora que você já sabe que, na maioria dos portais, podemos encontrar as últimas notícias, vamos pensar em construir nosso próprio site com as últimas notícias da comunidade local.

Forme um grupo com pelo menos cinco colegas.

a. Cada um deverá fazer um levantamento dos últimos fatos que aconteceram na comunidade. Pode ser na escola, no bairro ou na cidade.

b. Trazer para o grupo e escolher os cinco mais importantes.

Produção de um Site contendo Notícias

c. Cada integrante escolhe um fato, coleta informações sobre ele e redige uma notícia no computador, utilizando um software para elaboração de páginas para a internet, como, por exemplo, o Frontpage, ou um editor de texto, como, por exemplo, o Word.

d. Depois de todas as notícias rascunhadas, cada integrante do grupo deverá apresentá-las aos demais e discutir, com eles, quais modificações são necessárias para que elas fiquem mais claras e coerentes.

e. Para cada notícia, o grupo deverá escolher um título.

f. Colocar o título na notícia e inserir fotos, se houver.

g. Cada notícia deverá fazer parte de um arquivo. O grupo deverá escolher alguns integrantes para fazer a página de abertura, na qual colocarão o nome do site e as chamadas para as últimas notícias.

h. Para cada chamada de "últimas notícias", colocar um link que leve à notícia.

i. Verificar se todos os links estão funcionando e publicar na internet.

Convidem seus amigos, seus pais e quem mais vocês quiserem para visitar seu site e ficar por dentro do que está acontecendo na sua comunidade.

Observações: 1. Prof(is) para publicar um site de graça na internet: registrem-se seus alunos se cadastrarem, por exemplo, no Geocities (www.geocities.com) ou no HPG (www.hpg.com.br). Eles receberão um endereço xxxxx e um espaço na web para colocar seus arquivos. 2. Na falta de um software para elaboração de páginas para a internet, os alunos poderão utilizar o próprio editor de texto e salvar como HTML. 3. Para criar um link do título da notícia na página de abertura, procurar no menu do software que irá utilizar a opção "insert" > "hyperlink".

● ATIVIDADE 3

● Jornal

A publicidade

Os anúncios são fundamentais para a manutenção do jornal. A publicidade aparece no jornal basicamente de duas formas:

282 atividades

Linguagem digital:

Nessa outra categoria incluímos as atividades que exploravam reflexões acerca da linguagem digital, linguagem essa utilizada pelos internautas no meio digital.

Figura 9 - Exemplo de “Linguagem Digital”

Importante saber

Para entrar no **chat** ou **sala de bate-papo**, as pessoas precisam se identificar apresentando o nome, um apelido ou pseudônimo. As salas de conversação são separadas por temas de interesse, que são bem variados.

Ao entrar num **chat**, as pessoas podem participar da conversação ou ficar só acompanhando como observador.

A comunicação no **chat** se dá através do envio de mensagens escritas, que são trocadas entre os interlocutores e só depois de enviadas são disponibilizadas aos outros interlocutores que estão na mesma sala. Essa interação é chamada de **comunicação em tempo real**.

Na conversação, há uma alternância de falas entre os interlocutores. Cada interlocutor recebe a mensagem e envia rapidamente a sua resposta. A linguagem, o jeito de se expressar, a elaboração da fala são muito próximos do bate-papo na presença dos amigos. Assim como nas conversas cotidianas, no **chat** há uma predominância da **linguagem informal**.

7. Imagine que você esteja se comunicando com um amigo por meio de um bilhete. Releia as frases abaixo.

Linguagem Digital: reflexão sobre a escrita digital

Me conta tudo, **vc** já ficou?
Vc acha que sexo é = amor?
Já fiquei **2x**.
Era a garota + chata...

Você costuma usar abreviações e sinais gráficos como esses em seus bilhetes?
Resposta pessoal.

8. Por que você imagina que as personagens usam abreviações e sinais gráficos como esses em suas conversas no **chat**?
Espera-se que o aluno entenda que o recurso procura agilizar a comunicação.

9. No **chat**, os interlocutores procuram enviar rapidamente a resposta, a mensagem. Você acha que as pessoas fazem um planejamento do que vão escrever?
Nesse gênero de texto, as pessoas costumam fazer pouco ou nenhum planejamento prévio do que vão dizer.

10. Você acha que poderia usar as abreviações e o tipo de linguagem apresentado no texto em qualquer situação? Explique sua resposta.
Não, o emprego dessa linguagem pede uma situação de informalidade.

11. Qual é a relação entre o apelido da personagem **Chatter** e o gênero textual que acabamos de ler?
A relação é que o apelido da personagem Chatter é bastante semelhante à palavra chat, o que permeia um interlocutor.

(TL6: 38)

Análise e discussão dos resultados

Posteriormente à identificação dessas categorias de análise dos materiais textuais relacionados às TDIC, iniciamos o processo de contagem desse material em cada volume das oito coleções, o que representa o cálculo de frequência de aparição das categorias, análise quantitativa, de trinta e dois LDP. Esses dados quantitativos, expostos em tabelas, apresentam os resultados relativos ao *corpus* analisado. Segue-se à análise quantitativa uma análise qualitativa dos dados, a partir da nossa observação e consequente inferência a respeito do trabalho do(s) autor(es) do LDP com esse material textual.

Tabela 1 – Distribuição de Categorias ligadas às TDIC nas Coleções de LDP - 5ª a 8ª séries - aprovadas no PNLD 2005

Coleções - 2005																															
Material Textual	C1-E.P.					C2-L.P.G.					C3-P.P.T.					C4- ALET					C5-L.S.XXI					Totais por Série				Total	%
	5ª	6ª	7ª	8ª	Sub-Total	5ª	6ª	7ª	8ª	Sub-Total	5ª	6ª	7ª	8ª	Sub-Total	5ª	6ª	7ª	8ª	Sub-Total	5ª	6ª	7ª	8ª	Sub-Total	5ª	6ª	7ª	8ª		
Textos de Sites	12	9	18	22	61	6	4	3	3	16	13	14	15	17	59	11	43	17	27	98	8	0	1	5	14	50	70	54	74	248	37,5%
Textos sobre TIC	0	6	1	3	10	2	0	16	5	23	1	0	0	0	1	0	0	1	0	1	10	1	2	1	14	13	7	20	9	49	7,4%
e-gêneros	0	2	0	0	2	0	0	1	1	2	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	5	1	0	2	8	5	4	1	3	13	2,0%
Sites para Pesquisa	1	0	2	1	4	15	15	15	13	58	18	35	46	78	177	6	0	4	3	13	22	20	20	25	87	62	70	87	120	339	51,4%
Filmes / TIC	0	1	0	0	1	1	0	0	1	2	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	1	0	1	4	0,6%
Livros parad./TIC	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	1	3	0	1	1	5	4	1	1	1	7	1,1%
Produção de e-gêneros	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,0%
Linguagem Digital	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,0%
Total	13	18	21	26	78	24	19	35	23	101	34	49	61	95	239	17	45	22	30	114	48	22	24	34	128	136	153	163	208	660	100%
%	16,7%	23,1%	26,9%	33,3%		23,8%	18,8%	34,7%	22,8%		14,2%	20,5%	25,5%	39,8%		14,9%	39,5%	19,3%	26,3%		37,5%	17,2%	18,8%	26,5%		20,6%	23,2%	24,7%	31,5%		

Tabela 2 - Distribuição de Categorias ligadas às TDIC nas Coleções de LDP - 5ª a 8ª séries - aprovadas no PNLD 2008

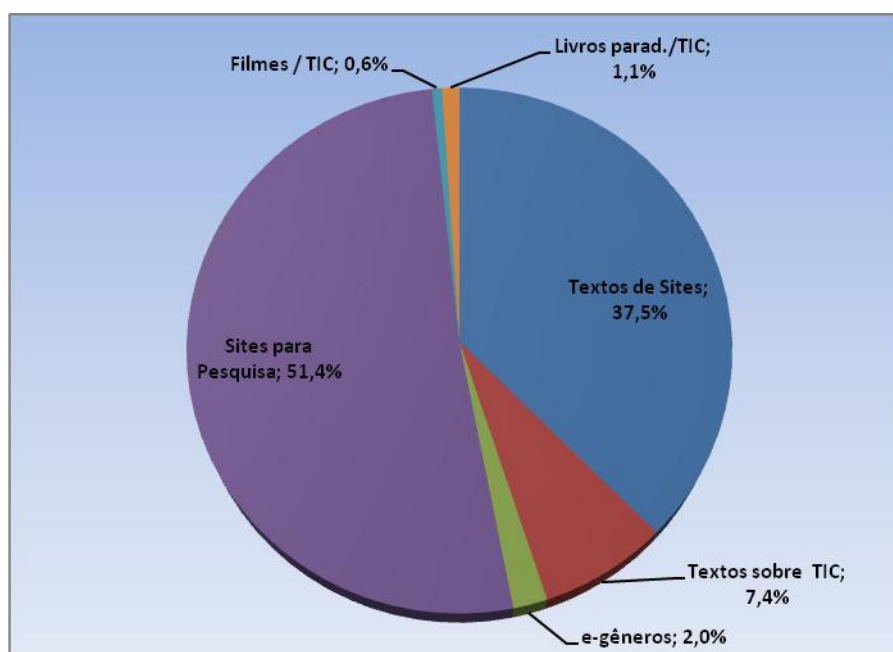
Coleções - 2008

Material Textual	C5-L.S.XXI					C6-L.N.					C7-T.E.L.					C8-T.L.					Totais por Série				Total	%
	5ª	6ª	7ª	8ª	Sub-Total	5ª	6ª	7ª	8ª	Sub-Total	5ª	6ª	7ª	8ª	Sub-Total	5ª	6ª	7ª	8ª	Sub-Total	5ª	6ª	7ª	8ª		
Textos de Sites	8	0	1	5	14	8	7	13	15	43	3	11	4	4	22	11	11	2	10	34	30	29	20	34	113	29,9%
Textos sobre TIC	10	1	2	1	14	6	5	4	4	19	0	1	1	2	4	0	3	0	0	3	16	10	7	7	40	10,6%
e-gêneros	5	1	0	2	8	6	6	7	5	24	0	1	1	3	5	1	3	0	1	5	12	11	8	11	42	11,1%
Sites para Pesquisa	22	20	20	25	87	10	14	16	9	49	2	3	4	3	12	2	3	2	1	8	36	40	42	38	156	41,3%
Filmes / TIC	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,0%
Livros parad./TIC	3	0	1	1	5	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1	3	2	1	1	7	1,8%
Produção de e-gêneros	0	0	0	0	0	0	4	3	6	13	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	4	3	7	14	3,7%
Linguagem Digital	0	0	0	0	0	0	0	1	1	2	0	0	0	2	2	0	2	0	0	2	0	2	1	3	6	1,6%
Total	48	22	24	34	128	30	36	44	40	150	5	17	10	14	46	14	23	4	13	54	97	98	82	101	378	100%
%	37,5%	17,2%	18,7%	26,6%		23,4%	28,1%	34,3%	31,2%		10,9%	37,0%	21,7%	30,4%		25,9%	42,6%	7,4%	24,1%		25,7%	25,9%	21,7%	26,7%		

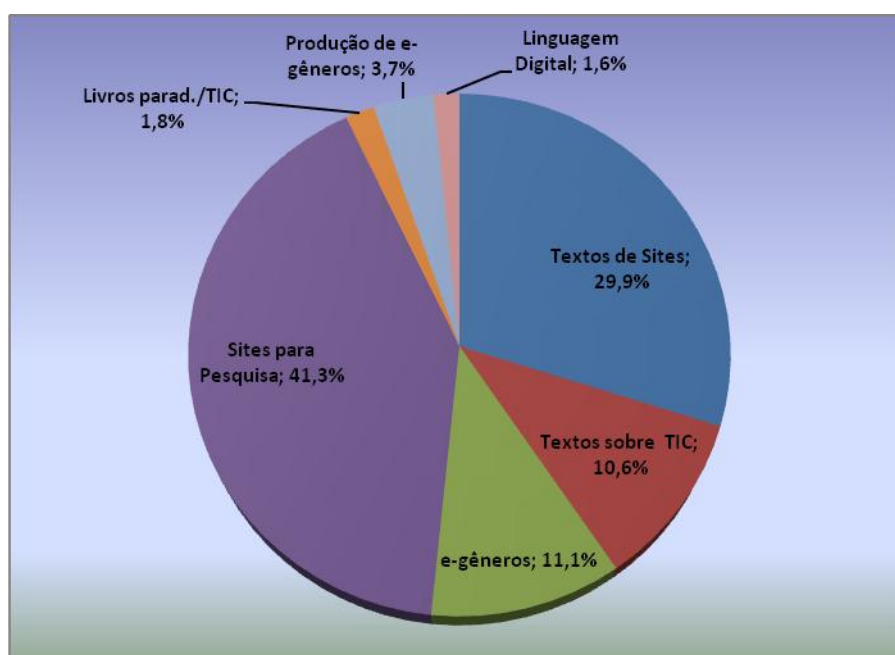
Análise comparativa entre as categorias de materiais textuais relacionadas às TDIC

Observando os dados das Tabelas 1 e 2 e as figuras 10 e 11, a seguir, constatamos que, nas coleções aprovadas no PNLD 2005, a categoria com maior participação de frequência foi *Sites para Pesquisa* (51,4%), seguida pelas categorias: *Textos de Sites* (37,5%), *Textos sobre TIC* (7,4%), *E-gêneros* (2,0%), *Livros Paradidáticos/TIC* (1,1%) e *Filmes/TIC* (0,6%).

Figura 10 – Categorias de Material Textual relacionados às TDIC – PNLD 2005



Da mesma forma, nas coleções aprovadas no PNLD 2008, a categoria com maior número de frequência foi *Sites para Pesquisa* (41,3%), também seguida pela de *Textos de Sites* (29,9%). No entanto, as seguintes categorias, por frequência, foram: *E-gêneros* (11,1%), *Textos sobre TIC* (10,6%), *Produção de e-gêneros* (3,7%), *Livros Paradidáticos/TIC* (1,8%), *Linguagem Digital* (1,6%) e *Filmes/TIC* (0,0%).

Figura 11 - Categorias de Material Textual relacionados às TDIC – PNLD 2008

Uma vez que houve variação na quantidade de coleções analisadas em 2005 (5) e 2008 (4), optamos pelo cálculo das médias, por categoria e coleção, para permitir uma comparação entre os dois anos, conforme apresentado nas tabelas 3 e 4 abaixo. Com base nos números que representam a média de material textual encontrado, por coleção analisada, nos PNLD de 2005 e 2008, constatamos uma redução de 28,4%. Observemos:

Tabela 3 – Comparação das Frequências de Materiais Textuais relacionados às TDIC (2005/2008)

Material Textual	MÉDIAS 2005					MÉDIAS 2008					Variação percentual das médias de 2005 para 2008
	5ª	6ª	7ª	8ª	MÉDIA POR COLEÇÃO-2005	5ª	6ª	7ª	8ª	MÉDIA POR COLEÇÃO-2008	
Textos de Sites	10	14	10,8	14,8	49,6	7,5	7,25	5	8,5	28,25	-43,0%
Textos sobre TIC	2,6	1,4	4	1,8	9,8	4	2,5	1,75	1,75	10	2,0%
e-gêneros	1	0,8	0,2	0,6	2,6	3	2,75	2	2,75	10,5	303,8%
Sites para Pesquisa	12,4	14	17,4	24	67,8	9	10	10,5	9,5	39	-42,5%
Filmes / TIC	0,4	0,2	0	0,2	0,8	0	0	0	0	0	-100,0%
Livros parad./TIC	0,8	0,2	0,2	0,2	1,4	0,75	0,5	0,25	0,25	1,75	25,0%
Produção de e-gêneros	0	0	0	0	0	0	1	0,75	1,75	3,5	-
Linguagem Digital	0	0	0	0	0	0	0,5	0,25	0,75	1,5	-
GERAL	27,2	31	32,6	41,6	132	24,3	24,5	20,5	25,3	94,5	-28,4%

Observamos também que as maiores reduções aconteceram nas categorias “Textos de Sites” (43%) e “Sites para Pesquisa” (42,5%) e não foram identificadas ocorrências para a categoria “Filmes/TDIC” nas coleções analisadas em 2008. Por outro lado, registramos o aparecimento, nas coleções analisadas em 2008, das categorias “Produção de E-gêneros” (3,5%) e “Linguagem Digital” (1,5%).

Constatamos o crescimento quantitativo, significativo, da categoria “E-gêneros” (303,8%), bem como um crescimento moderado de “Livros Paradidáticos/TIC” (25%).

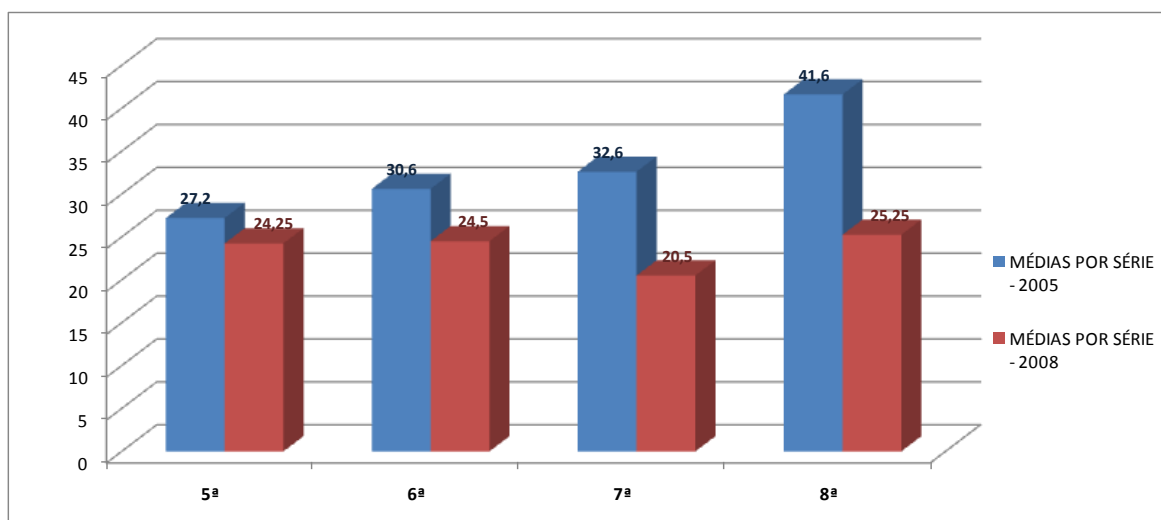
Analisando-se a frequência de materiais textuais encontrados nas coleções, por séries, observamos que em todas as séries houve redução quantitativa (vide tabela 4 e figura 12). Na 8ª série houve a maior redução percentual (39,3%) e na 5ª série a menor redução percentual (10,8%).

Tabela 4 – Médias por Séries de Materiais Textuais relacionados às TDIC (2005/2008)

	SÉRIES			
	5 ^a	6 ^a	7 ^a	8 ^a
MÉDIAS POR SÉRIE - 2005	27,2	30,6	32,6	41,6
MÉDIAS POR SÉRIE - 2008	24,25	24,5	20,5	25,25
Variação Percentual das Médias de 2005 para 2008	-10,8%	-19,9%	-37,1%	-39,3%

Por outro lado, consideramos que a média de ocorrências, por série, dos materiais textuais relativos às TDIC, nas coleções analisadas em 2008, ficou mais homogênea se comparada à média de ocorrências das coleções analisadas em 2005, na qual havia maior concentração de materiais textuais na 8^a série e menor concentração na 5^a série. Observemos:

Figura 12 – Gráfico de Médias por Séries de Materiais Textuais relacionados às TDIC (2005/2008)



Uma das hipóteses com a qual trabalhávamos anterior à análise das coleções era a de que os autores dos manuais didáticos distribuiriam os materiais textuais relacionados às TDIC por séries, seguindo uma ordem crescente de frequência (5^a, 6^a, 7^a, 8^a), na qual estariam presentes as seguintes variáveis: interesse dos alunos pelo assunto/tema, idade dos alunos, crescente acesso a computadores e à internet, aumento da habilidade ou familiaridade para manuseio da ferramenta, etc. Essa hipótese se confirmou, em princípio, após a análise dos

dados de frequência global das atividades e materiais textuais relacionados às TDIC, presentes nos *Totais por Série*, das coleções aprovadas no PNLD 2005. Observemos: 5ª série – 136 ocorrências; 6ª série – 153 ocorrências; 7ª série – 163 ocorrências; 8ª série – 208 ocorrências.

Isso sugeriria, provavelmente, que alguns autores de manuais didáticos levaram em consideração a habilidade para o manuseio da ferramenta, o acesso à máquina e o acesso à internet, tendo como fator base a faixa etária dos adolescentes, do público a ser atingido em cada volume.

Porém, como demonstrado, a mesma hipótese não se confirmou para as coleções aprovadas no PNLD 2008. Os dados dos *Totais por Série* demonstraram que houve mais investimento de atividades e materiais textuais na 8ª série – 101 ocorrências; porém, seguida pela 6ª série – 98 ocorrências; 5ª série – 97 ocorrências e 7ª série – 82 ocorrências.

Total de materiais textuais relacionados às TDIC

Analisando as Tabelas 1 e 2, novamente, verificamos uma variação entre os totais por coleção dos materiais textuais que contemplam as TIC: 78 ocorrências para a C1 (EP), 101 ocorrências para a C2 (CP), 239 ocorrências para a C3 (PPT), 114 ocorrências para a C4 (ALET), 128 ocorrências para a C5 (L.S.XXI), 150 ocorrências para a C6 (LN), 46 ocorrências para a C7 (TEL), 54 ocorrências para a C8 (TL).

Esses dados colocam a C3 (PPT) com o maior quantitativo de atividades relacionadas às TDIC – 239 ocorrências; porém, uma análise qualitativa dos LD dessa coleção demonstrou que na categoria *Sites* para pesquisa, das 177 ocorrências, 120 foram colocadas no final do livro, na seção intitulada *Por dentro dos temas*, a título de pesquisa “extra” ou curiosidade para o aluno, e não ao longo das unidades, como aconteceu nas demais coleções. É bem verdade que o autor teve o trabalho e o cuidado de colocar até as páginas das unidades às quais o *site* se aplicava, orientando o educando na navegação pelo *site*, mas consideramos que o aluno não atentaria necessariamente para esse registro posterior se o professor não estivesse sempre se referindo a ele ou chamando a atenção para ele.

A partir da análise qualitativa da categoria *Sites para Pesquisa* consideramos que os autores de LDP incorporaram a mídia digital, internet, à pesquisa escolar. Grande parte das orientações para a pesquisa escolar propunha a internet como fonte. Algumas vezes indicavam *sites* interessantes e relevantes para essas pesquisas e orientavam o aluno na navegação pela

rede e, outras vezes, apenas sugeriam o *site* de pesquisa. Observamos ainda que quando os autores da C6 (LN) propunham pesquisa em *sites*, eles tinham objetivos concretos: que o aluno aprendesse a selecionar informações relevantes; a partir disso, estimulavam a utilização das ferramentas próprias do meio, tais como: criação de *slides* (a partir da pesquisa) utilizando a ferramenta *Power Point*, exposição - mostra desses *slides* ao público, com espaço reservado à interação com esse público.

Segundo Padilha (2006) para se “definir uma pesquisa como eficaz, deve-se investigar as habilidades cognitivas que estes alunos mobilizam durante o processo de pesquisa e o que eles produzem, em termos de conhecimento, ao final do trabalho”.

A autora afirma, ainda, que “é necessário criar uma nova cultura escolar, uma nova forma de aprender, uma nova maneira de ensinar” no que diz respeito à pesquisa escolar, pois é importante que os alunos desenvolvam certas habilidades para o tratamento das informações, tais como: ler, interpretar, resumir, parafrasear. No que se refere à pesquisa em *sites*, na rede, uma das preocupações apontadas por Padilha (2006) diz respeito à “quantidade e variedade de informações disponibilizadas nesses *sites* de pesquisa”, que requerem do professor e do aluno habilidades para orientar e tratar os dados coletados, propiciando aprendizagem significativa.

Encontram-se em segundo e terceiro lugares nessa classificação – Totais de Materiais Textuais Relacionados às TDIC - as coleções C6 (LN), com 150 ocorrências, seguida bem de perto pela C5 (LSXXI), com 128 ocorrências.

Diferentemente de C3 (PPT), das 150 ocorrências registradas para C6 (LN), apenas 49 atividades estavam inseridas na categoria *Sites para Pesquisa*, o que nos faz inferir que os autores dessa coleção diversificaram e melhor distribuíram as atividades relacionadas às novas TDIC nos manuais. Isso aconteceu não só do ponto de vista quantitativo como qualitativo, pois a análise dos LDP das coleções demonstrou que os autores dos manuais LN e LSXXI tinham a preocupação de tratar dos temas, trazendo-os para situações do cotidiano de um aluno inserido em sociedade, ou seja, eles privilegiavam situações de uso das TDIC, nos quatro volumes da coleção, e não somente utilizavam textos retirados de *sites* como pretexto para inserção do endereço eletrônico.

Verificamos também que houve uma preocupação dos autores desses manuais em comparar os gêneros do discurso eletrônico com similares nas coleções C5 e C6. Segundo Marcuschi (2004, p.13): “Os gêneros emergentes nessa nova tecnologia são relativamente

variados, mas a maioria deles tem similares em outros ambientes, tanto na oralidade como na escrita” ensejando, dessa forma, um trabalho de reflexão com o educando e estimulando a utilização do meio digital, ou seja, um fazer por parte de alunos e professores.

Ilustramos as afirmações acima com um exemplo extraído da C6:

Figura 16 - Exemplo de Similaridade entre Gêneros

Diagnóstico

1 Responda às questões seguintes no seu caderno.

- Você já escreveu cartas pessoais. E e-mails?
- Além de carta pessoal e de e-mail, já viu algum outro tipo de correspondência? Se sim, qual?
- Quais são as particularidades de uma carta pessoal?
- Quais são as particularidades de um e-mail?

2 Faça um quadro em seu caderno com duas colunas: uma para **carta pessoal** e outra para **e-mail**.

carta pessoal	e-mail
---------------	--------

Similaridade entre Gêneros do Discurso

Distribua adequadamente no quadro as características relacionadas a seguir:

- As frases são curtas.
- Há pronomes de tratamento.
- O texto tem uma forma definida.

9 Redija uma carta pessoal ou um e-mail contando a um amigo ou parente um fato interessante ocorrido recentemente com você.

Ficha de avaliação da produção escrita

Ao escrever sua carta ou seu e-mail, você:

- colocou nos lugares certos nomes, endereço, data e assinatura?
- utilizou corretamente as formas de tratamento e os vocativos?
- dispôs no papel de forma correta o texto e os demais elementos da carta / e-mail?
- encontrou formas e expressões próprias da língua escrita?
- respeitou o nível da linguagem (formal ou informal)?
- utilizou corretamente os sinais de pontuação e a concordância verbal?
- escreveu de forma que seja possível compreender claramente o que você quis dizer?

Prof.(a), se achar conveniente e necessário, utilizar esta produção ou a da seção "Gramática textual" para realizar a reescrita coletiva, observando prioritariamente a organização da carta e a clareza na exposição do assunto.

(LN6: 86)

Observando, novamente, as figuras 10 e 11, constatamos como já exposto anteriormente, que a categoria *Textos retirados de Sites* foi o segundo material textual mais encontrado nos LDP aprovados no PNLD 2005 (37,5%) e PNLD 2008 (29,9%). Na análise por nós realizada sobre esse material textual detectamos a presença, irrelevante (no sentido

qualitativo), de vários textos e “fragmentos textuais” de gêneros diversos: notícia, poema, música, lista, receita, artigo, reportagem, retirados de *sites* (vide exemplo da categoria *Textos retirados de sites*, p.55).

No que diz respeito à nova categoria *Linguagem Digital*, ainda que pouco frequente nas coleções analisadas no PNLD 2008 (6 ocorrências), esta possui características específicas e situa-se no interior das relações sociais mantidas pelos alunos, configurando-se como prática social. Podemos afirmar (SCHITTINE, 2002; SANTOS, 2003, CAIADO, 2005) que o meio digital traz novos entendimentos sobre a escrita. Ícones, *templates*, abreviaturas, troca de letras, onomatopéias, interjeições, pontuação irregular, *emoticons* favorecem a identificação no meio digital e ajudam a compor o quadro da ortografia digital. A alteração na grafia das palavras, no meio digital, seria uma transgressão intencional das regras ortográficas vigentes na Língua Portuguesa, objetivando adequar a linguagem ao meio, economizar tempo de escrita real e criar um dialeto identificador da *Cibertribo*. Discutir essas questões da linguagem digital através de atividades no livro didático nos parece um caminho para o entendimento das adequações e inadequações linguísticas, em função do gênero que se precisa produzir, mediante uma necessidade sócio-comunicativa.

Observamos, ainda, a partir das tabelas 1 e 2, um aumento da participação percentual da categoria *Textos sobre TIC* aprovados no PNLD 2005 (7,4%) e PNLD 2008 (10,6%). Encontramos, nos manuais didáticos analisados, textos com as seguintes temáticas: internet, MSN, a escrita digital, adolescente e computador e vários outros relacionados à informática, ao computador, ao meio digital, às relações nesse meio.

Constatamos, nas coleções aprovadas no PNLD 2005, que para a maior parte desses textos, a proposta de interpretação se limitava a recuperar os elementos literais e explícitos presentes, privilegiando aspectos pontuais do texto, deixando de lado os elementos de fato relevantes para sua compreensão global - como seriam todos aqueles relativos à idéia central, ao argumento principal defendido, à finalidade global do texto (ANTUNES, 2003, p.28). Após a análise realizada dos manuais aprovados no PNLD 2008, verificamos que houve, na maior parte das coleções, mudança na proposta de interpretação desses textos. Os autores encaminhavam uma reflexão crítica sobre o texto, propondo atividades que possibilitavam a reconstrução do sentido e das intenções pretendidas pelo texto. (ANTUNES, 2003).

Considerações Finais

A partir da análise das coleções dos Livros Didáticos de Língua Portuguesa aprovados no PNLD 2005 e 2008, constatamos um predomínio de material textual extraído de *sites* da internet, bem como indicações de *sites* para pesquisa, ao lado de uma presença muito reduzida de *e*-gêneros. As análises preliminares realizadas sobre as situações de uso propostas indicam que, na maioria dos casos, as atividades que os alunos eram convidados a realizar sobre o material textual relacionado às TDIC correspondiam a tarefas convencionais de compreensão de texto e produção de gêneros que não privilegiavam as propriedades dos gêneros do discurso digital - *e*-gêneros. Dessa forma, acreditamos que usar a internet apenas como acervo de textos escritos não significa aproximar, exatamente, o aluno das novas TDIC, e não muda o ensino de LP que se propõe, de fato, ao longo das páginas do LDP.

Consideramos que a C6, assim como a C5, representaram uma exceção e apresentaram um trabalho relevante com as novas tecnologias digitais da informação e comunicação. Afirmamos isto porque nas análises das atividades e dos materiais textuais encontrados, deparamo-nos com propostas de situações reais de uso dos gêneros digitais, atividades de comparação entre os gêneros do discurso, para que o aluno observasse a similaridade entre eles ou não, trabalho proposto a partir do formato organizacional dos gêneros digitais do discurso.

Concluimos, também, que houve um crescimento percentual considerável da categoria dos *E*-gêneros em todos os livros analisados, aprovados no PNLD 2008. Constatamos a inserção, ainda pouco frequente, nos LDP aprovados no PNLD 2008 das categorias: Produção de *e*-gêneros e Linguagem Digital; ainda que com percentuais pouco expressivos, esses dados revelam uma preocupação por parte de alguns autores de manuais com as situações comunicativas cotidianas, com as atividades comunicativas do dia-a-dia. Não podemos deixar de registrar a baixa frequência das atividades que envolvem a categoria “linguagem digital”, que significaria o trabalho com a variação linguística no LDP.

As análises preliminares realizadas sobre as situações de uso dos gêneros digitais do discurso, propostas nos manuais aprovados no PNLD 2008, indicam que, na maioria dos casos, as atividades que os alunos foram convidados a realizar sobre o material textual relacionado às novas TDIC - atividades essas relacionadas aos gêneros que circulam no meio digital, sua forma e função, a escrita digital, e a produção de *e*-gêneros - corresponderam a

tarefas um pouco mais reflexivas sobre o meio digital do que as atividades propostas para as coleções de LDP aprovadas no PNLD 2005.

Os dados coletados apontam que a realidade digital apresenta, ainda, baixa representatividade nos manuais didáticos que acompanham o cotidiano do trabalho do professor e do aluno em nossas escolas. Acreditamos que enquanto as instituições de ensino não estiverem convencidas da relevância pedagógica do uso das TDIC no ensino-aprendizagem, e o professor não for (ele mesmo) letrado digital, pouca ou nenhuma influência terão os documentos oficiais e o LDP sobre a prática pedagógica para que o aprendiz se beneficie das novas TDIC.

Referências

ANTUNES. I. **Aula de Português: Encontro & Interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BATISTA, A. A. G. **Aula de Português: discurso e saberes escolares**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BATISTA, A. A. G.; ROJO, R.; ZÚÑIGA, N. C. Produzindo Livros Didáticos em tempo de mudança. In: VAL, Maria da Graça Costa; MARCUSCHI, Beth. **Livros didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BRASIL. **Guia de Livros Didáticos – 5ª a 8ª séries**. Brasília: MEC/FNDE, 2005.

BRASIL. **Guia de Livros Didáticos – 5ª a 8ª séries**. Brasília: MEC/FNDE, 2008.

CAIADO, R. V. R. **Meuqueridoblog.com: a notação escrita produzida no gênero *weblog* e sua influência na notação escrita escolar**. 2005. 134f. Dissertação (Mestrado em Letras/Linguística) – Programa de Pós-graduação em Letras. Centro de Artes e Comunicação. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2005.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004b.

PADILHA. M. A. S. **Pesquisa de Conteúdos na Web: copiar e colar ou estratégias para construção do conhecimento?**. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

SANTOS, E. M. **O chat e sua influência na escrita do adolescente.** 2003. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

SCHITTINE, D. F. A. **Blogs: Comunicação e Escrita Íntima na Internet.** 2002. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Cultura). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

O ACONTECIMENTO DOS PROTESTOS NO BRASIL EM 2013: UMA AGITAÇÃO NAS REDES DE MEMÓRIA DO CIDADÃO BRASILEIRO

Washington Silva de FARIAS²¹

Resumo: Artigo discute o *acontecimento* dos protestos de massa desencadeados no Brasil em junho de 2013 a partir da perspectiva teórica da Análise de Discurso de orientação pecheutiana. Alguns dos enunciados que sobredeterminaram o acontecimento, dentre os quais “O gigante acordou” e “Vem pra rua”, são analisados. Demonstra-se que a emergência desses enunciados, no contexto dos protestos, implicou um trabalho político de circulação-confronto de sentidos em torno do nacionalismo e da cidadania, constituindo um jogo equívoco que mexeu com redes e trajetos de memória do sujeito cidadão brasileiro.

Palavras-chave: Discurso. Nacionalismo. Cidadania. Protestos no Brasil.

Abstract: *This paper discusses the event of mass protests triggered in Brazil in June 2013 from the theoretical perspective of discourse analysis in the pecheutian orientation. Some of the statements that overdetermined the event, among them “O gigante acordou” (“The giant woke up”) and “Vem pra rua” (“Come to the street”) have been analyzed. It is shown that emergence of these statements, in the context of protests, involved a political work of movement-confrontation of senses around nationalism and citizenship, constituting a misconception game that messed with networks and paths of memory of the Brazilian citizen subject.*

Keywords: *Discourse. Nationalism. Citizenship. Protests in Brazil.*

²¹ Professor da Unidade Acadêmica de Letras da Universidade Federal de Campina Grande, PB (UFCG/PB). Doutor em Linguística, membro do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da UFCG. Email: washfarias@gmail.com.

Introdução

No mês de junho de 2013, o Brasil foi sacudido por uma onda de protestos de massa que deixou perplexos políticos, mídia, intelectuais e o conjunto da sociedade. Inicialmente motivados pela luta do Movimento Passe Livre contra o aumento da tarifa de ônibus em São Paulo, os protestos se estenderam por mais de 350 cidades do país, congregando diferentes pautas de reivindicação em torno dos direitos sociais e da mobilidade urbana.

Sem filiação política específica, os protestos puseram em questão o modelo de representação política, de gestão pública e de participação civil dos brasileiros. Além das tarifas dos transportes urbanos, os manifestantes questionaram os gastos públicos para a realização de grandes eventos esportivos, como a Copa das Confederações, que acontecia no momento dos protestos, em junho de 2014, e a Copa do Mundo, que o Brasil sediará neste ano, em contraste com a qualidade dos serviços públicos de saúde e educação, sobretudo.

As primeiras reações aos protestos foram de menosprezo e minimização de sua importância, bem como de violenta repressão, o que acabou por engrossar as fileiras de manifestantes, que se autoconvocavam, nos diferentes recantos do país, através das redes sociais, principalmente *twitter* e *facebook*. A organização dos protestos também foi alvo de oportunismos político-partidários, de radicalismos apartidários e de tentativas de controle político e discursivo de seus sentidos.

Já nos seus primeiros movimentos, as manifestações obrigaram governos estaduais a rever e reverter aumentos de passagens de ônibus, como também tiraram o governo federal do seu “autismo social e político” (VAINER, 2013), levando a Presidenta a propor uma série de medidas para acalmar o gigante que parecia de fato ter acordado faminto.

No entanto, os efeitos mais duradouros dos protestos de junho, a nosso ver, foram a retomada da rua como espaço público e político de reivindicação de direitos sociais, bem como a legitimação das redes sociais como instrumentos de politização e de mobilização civil. Nesses dois “espaços”, da rua e das redes sociais, registrou-se uma intensa movimentação simbólica que tirou da inércia e da denegação os sentidos da nacionalidade e da cidadania, fomentando o reempoderamento político do brasileiro (CASTELLS, 2013).

Neste artigo, vamos defender, portanto, que esse reempoderamento, no contexto dos protestos, resultou de um trabalho político de circulação-confronto de sentidos em torno do nacionalismo e da cidadania, trabalho esse que remexeu as “redes” e “trajetos” de memória do

sujeito cidadão brasileiro, agitando assim suas/nossas “filiações sócio-históricas de identificação” política (PÊCHEUX, 1990a).

Para desenvolver essa hipótese, dividimos este artigo em três partes: na primeira, apresentamos alguns elementos teóricos do campo da AD que possibilitam compreender e trabalhar a relação entre discurso, ideologia e política, fundamental para o entendimento do(s) significado(s) dos protestos. Na segunda parte, nos reportamos ao contexto socioistórico imediato dos protestos, fazendo uma breve caracterização dos “espaços sociais” e “discursivos” e dos “objetos” de significação postos em confronto/disputa no seu acontecimento. Na terceira parte, analisamos alguns dos enunciados (materialidades discursivas) que sobredeterminaram os protestos, tendo como referência o espaço discursivo da relação entre nacionalidade e da cidadania.

Discurso: calmante e arma na reprodução/transformação da sociedade

Os discursos, em sua constituição ideológica e política, estão na base das práticas sociais. Entretanto não se trata esta de uma relação técnica em que o discurso é tomado como um mero instrumento retórico de manipulação ideológica tendo em vista o exercício do poder e da dominação política. Trata-se, de fato, do discurso enquanto lugar material de constituição dos sujeitos e dos sentidos, no jogo (ideológico e político) de sua (des)legitimação social.

Na perspectiva inicial da Análise de Discurso (AD) de orientação pecheutiana, campo no qual este trabalho se inscreve, o desvelamento desse jogo implicava um questionamento sobre o significado de “lutar” sob as condições de produção capitalistas. Para os marxistas franceses da década de 1960/1970, incluídos aí os que se ocuparam das questões da linguagem, a exemplo de Michel Pêcheux, se impunha a necessidade de reverter os efeitos da ideologia dominante burguesa mediante uma prática discursiva e política de tipo novo, uma “tomada de posição” a favor de certas palavras contra outras (PÊCHEUX, 1997a).

Nessa perspectiva, citando, como de costume, seu mestre Althusser, Pêcheux admite haver entre as palavras “linhas de demarcação discursiva” que as definem ora como calmantes (ou venenos), no sentido de exercerem um poder paralisante sobre os sujeitos, favorecendo a reprodução das relações de classe vigentes, ora como armas político-teóricas, necessárias à luta pelas/contra as “formulações equívocas” da ideologia dominante. Assim, somente pelo re-

conhecimento dessas formulações os sujeitos dominados poderiam mudar sua relação de dominação.

Nessa conjuntura político-intelectual, a ideologia se apresenta como uma categoria na qual está implicada a noção de luta (luta de classes), a que corresponde no campo filosófico, a luta entre o idealismo e sua tendência à unificação (imaginária) do real, do pensamento e do sujeito, e o materialismo, que entende o real como um processo não unificado, atravessado por desigualdades e contradições (PÊCHEUX, 1997a). Nas proposições teóricas desse materialismo, no entanto, há um didatismo que, por sua simetria, trai a concepção da ideologia como lugar de luta e de contradição, na medida em que o momento de reconhecimento da dominação aparece como um retorno ao idealismo da unificação do sujeito e do sentido, em que o sujeito não seria mais afetado pela ideologia ou que poderia, de certa forma, situar-se fora dela.

Com relação a isso, Pêcheux (1997b) observará posteriormente que, na verdade, há um componente de “resistência” em todo processo ideológico, ameaçando sempre a unificação do sujeito e do sentido, bem como as condições da luta política. Essa é uma retificação que incide sobre a ideia de um sujeito da prática política proletária em que nada falha (um “estranho sujeito materialista”), sujeito esse constituído a partir de uma espécie de pedagogia da ruptura da interpelação-assujeitamento pela sua “memorização teórica” (consciência). Ainda de acordo com Pêcheux (PÊCHEUX; GADET, 2011), assim se configurou, nas décadas de 1960 e 1970, o sonho intelectual francês de “uma impossível fuga da ideologia”.

A partir dessa reflexão, e considerando o efeito do inconsciente sobre o sujeito, Pêcheux vai realçar que não há interpelação-assujeitamento sem falhas. Além disso, as falhas da interpelação (o lapso ou ato falho) são sugeridas como lugares de possibilidade de surgimento da resistência e da revolta:

O lapso e o ato falho (falhas do ritual, bloqueio da Ordem ideológica) bem que poderiam ter alguma coisa de muito preciso a ver com esse ponto sempre-já aí, essa origem não-detectável da resistência e da revolta: formas de aparição fugidias de alguma coisa “de uma outra ordem”, vitórias ínfimas que, no tempo de um relâmpago, colocam em xeque a ideologia dominante tirando partido de seu desequilíbrio (PÊCHEUX, 1997b, p.301).

Essa mudança de perspectiva sobre ideologia ressignifica a concepção de luta e suas demandas: não se tratará apenas de uma disputa por formulações equívocas do discurso da

classe dominante, mas pelo equívoco de toda formulação, inclusive as do discurso das classes dominadas. Ou seja, a luta não consiste apenas em reconhecer o antagonismo de classes, mas a porção de imprevisibilidade de toda ideologia.

Para Pêcheux, o reconhecimento desses elementos não exclui, porém, a contradição e a luta de classes. A falha e a resistência não são o novo motor da história, mas ainda a luta de classes. Entretanto, elas podem funcionar, por um lado, como ponto de desequilíbrio da ideologia dominante, por outro, como precaução em relação à suposta pureza das ideologias dominadas.

Nessa mesma direção argumentativa, Pêcheux (1990b), refletindo sobre a interpretação do discurso político, propõe rejeitar de saída dois efeitos religiosos: a precedência de um discurso teórico como fonte do processo revolucionário e a suposição de existência de um germe revolucionário independente que garantisse a emergência da ideologia dominada. Não há, portanto, simetria entre ideologia dominada e ideologia dominante. Daí a insistência de Pêcheux no “retorno aos pontos de resistência e de revolta que se incubam sob a dominação ideológica”, de onde se pode observar:

o frágil questionamento de uma ordem, a partir da qual o lapso pode torna-se discurso de rebelião, o ato falho, de motim e insurreição: o momento imprevisível em que uma série heterogênea de efeitos individuais entra em ressonância e produz um *acontecimento histórico*, rompendo o círculo da repetição (PÊCHEUX, 1990b, p.17)

Os processos de reprodução ideológicos, desse modo, seriam também lugares de “resistência múltipla”, de “lutas de deslocamento ideológicas” acerca de “objetos paradoxais”, divididos e móveis, como aqueles denominados por palavras como *povo*, *gênero*, *vida*, *liberdade*, e também *nação*, *cidadania*, etc. (PÊCHEUX; GADET, 2011). Nesse processo, ainda para Pêcheux, a língua não pode ser tomada como um simples “meio” de expressão, mas como um “*campo de forças* constitutivo”, no qual surge o imprevisível contínuo, porque “cada ritual ideológico continuamente se depara com rejeições e atos falhos de todos os tipos, que interrompem a perpetuação das reproduções” (PÊCHEUX; GADET, 2011, p.115)

Isto vai de encontro a uma concepção estrutural da discursividade, em que o acontecimento é absorvido por uma estrutura ou forma de dominação que se repete

monotonamente. O discurso, então, é efeito e trabalho das redes e trajetos de memória e do acontecimento (PÊCHEUX, 1990a, p.56):

[...] todo discurso é o índice potencial de uma agitação nas filiações sócio-históricas de identificação, na medida em que ele constitui ao mesmo tempo um efeito dessas filiações e um trabalho (mais ou menos consciente, deliberado, construído ou não, mas, de todo modo atravessado pelas determinações inconscientes) de deslocamento no seu espaço.

Não há, desse modo, como fazer o cálculo dos movimentos de sentido, uma vez que estes estão sempre se deslocando em sua “pluralidade contraditória de filiações” (ORLANDI, 2001) e, assim, dando lugar a (novas) interpretações, reconfigurando continuamente o jogo ideológico e político dos sentidos e dos sujeitos nas práticas e lutas sociais.

A análise dos discursos enquanto práticas políticas e ideológicas, portanto, significa observar o trabalho de circulação e confronto dos sentidos, seus jogos de dominação/estabilização e resistência/deslocamento, tomando a memória (e o esquecimento) como fundamental.

É nessa direção que pretendemos analisar aqui o acontecimento dos protestos de rua que ocorreram no Brasil em junho de 2013, destacando o trabalho sobre certas redes e trajetos de memória, que fez se agitarem as filiações sociohistóricas de identificação do sujeito político brasileiro, desafiando a estabilidade (imaginária) do discurso dominante sobre a alienação e o desinteresse dos jovens e do povo brasileiro de modo geral pela “política”.

Os protestos de 2013 no Brasil: algo mais que 0,20 centavos

Nesta segunda seção, nos reportamos ao contexto sociohistórico imediato do acontecimento dos protestos, mediante identificação e breve caracterização dos espaços sociais e discursivos, bem como dos objetos de significação, que pôs em circulação/confronto.

Inicialmente, podemos constatar que os protestos ocorridos no Brasil em junho de 2013 se realizaram marcadamente em dois espaços sociais: o das redes sociais (neste caso, em particular o do *facebook*) e o da rua. Esses espaços, tomados enquanto “lugares discursivos”, são uma via de acesso a modos de produção de sentidos. Por isso, vamos tecer algumas

considerações sobre a materialidade linguístico-histórica das palavras *rua* e *face* e dos confrontos de sentidos que emergiram a partir de seu uso no contexto sob análise.

Em primeiro lugar, cabe observar que as palavras *face* e *rua* têm filiações de memória distintas. A palavra *rua* tem uma materialidade mais densa, tendo em vista o acúmulo de significações e de trajetos de sua memória, que articula sentidos relacionados não somente à localização espacial, mas sobretudo ao campo do social e político. Nunes (2001), por exemplo, observa que a palavra *rua* está relacionada a significações variadas, designando espaços, sujeitos, práticas e acontecimentos, o que assinala uma “fusão” entre o espacial e o social. Desse modo, a *rua* é “um espaço público, atravessado de conflitos, de desordens, e preenchido por diferentes grupos sociais” (NUNES, 2001, p.107), significando-se, dentre outros funcionamentos, pela oposição e confronto entre o público e do privado, entre o visível da *rua* e o invisível da *casa/lar*. Nesse sentido a *rua* se constitui como lugar do “ato público”: “um ato visível, realizado abertamente para que qualquer um possa ver”, em contraste com o “ato privado”, que é “invisível, realizado secretamente atrás de portas fechadas” (THOMPSON, 2009, p.112).

Quanto à significação do *face*, não temos ainda trajetos de memória bem delineados, dada a recenticidade, multiplicidade e volatilidade das redes sociais virtuais. O que se pode apontar quanto à significação desse espaço é que se trata um lugar heterogêneo e contraditório de produção de sentidos, quer de alienação, de isolamento, quer de liberdade e de desenvolvimento da sociabilidade e da cidadania (CASTELLS, 2010).

Trazendo essas considerações para a discussão dos protestos de 2013, podemos afirmar que estes deram lugar a um jogo de des/legitimação envolvendo os sentidos da *rua* e do *face* enquanto espaços de significação da luta política. O confronto de enunciados como “Vem pra rua” e “Saímos do *face*”, observados em cartazes e banner virtuais que circularam durante os protestos (ver figuras dos anexos A e B), permitem vislumbrar parte da movimentação desse jogo.

No acontecimento dos protestos, a *rua*, esvaziada de seu sentido de “ágora” na história brasileira recente, foi subitamente (re)saturada de significações políticas, voltando a se representar como lugar do ato público (“Vem pra rua”) e demarcando uma reconquista da rua e do seu significado político. Isso se deu, no entanto, em parte, mediante um efeito de desqualificação do espaço virtual do *face*, lido como lugar da passividade e da invisibilidade (“Saímos do *face*”). Efeito esse contraditório, uma vez que o *face* foi também um espaço de

convocação e de mobilização para os protestos, bem como de ressonância de seus efeitos políticos. Na verdade, o impacto dos protestos resultou de uma eficiente articulação entre redes sociais (*facebook*, sobretudo) e manifestações de *rua*, aproximando de forma inesperada e “perigosa” ativismo virtual e ativismo presencial (SAKAMOTO, 2013; CASTELLS, 2013).

Um outro aspecto geral que ressalta dos protestos de 2013 é que estes desencadearam uma explosão de sentidos até então contidos acerca da realidade social e política brasileira, pondo em relação posições ideológicas diversas. No entanto, considerando que essas posições se organizam em formações discursivas que se interrelacionam, constituindo “campos discursivos” de sustentação e de confrontação, podemos dizer que, no caso os protestos, os sentidos se movimentaram em torno do campo discursivo político (dos direitos sociais e políticos), des/re/organizando sentidos do nacionalismo e da cidadania. Nesse duplo espaço discursivo estiveram em confronto/disputa alguns “objetos contraditórios (Ver imagens dos anexos A e B): as causas dos protestos (“Não é só por 0,20 centavos, é por direitos”, “Queremos escolas padrão FIFA”, “Tem tanta coisa errada que nem cabe em um cartaz”), sua natureza política (“Nem direita, nem esquerda, pela pátria, pelo povo”); suas táticas (“Ordem e protestos”, “Vandalismo, não”).

Admitindo assim a organização do espaço político dos protestos em torno do nacionalismo e da cidadania, vamos, a seguir, propor uma análise desse espaço a partir da consideração de dois enunciados que, a nosso ver, sobredeterminaram o acontecimento dos protestos 2013: “O gigante acordou” e “Vem pra rua”. Como todo enunciado se inscreve num espaço de repetição-reformulação heterogêneo, faremos também referência a outros enunciados correlacionados aos dois principais. Observaremos o acontecimento desses enunciados como efeito e trabalho da/sobre a memória dos dizeres do nacionalismo e da cidadania no Brasil.

Os enunciados dos protestos: agitação e equívoco

O enunciado “O gigante acordou” (“O povo acordou”)

Este enunciado se constitui linguisticamente como uma assertiva sobre um sujeito “experimentalizador” (“o gigante”) de um processo verbal (“acordar”) gramaticalmente considerado intransitivo, uma vez que materializado por um verbo de significação dita

completa. Entretanto, não se pode reduzir sua análise a esses “efeitos descritivos”, sendo necessário considerar a materialidade equívoca de sua significação. Assim, sobre o enunciado em foco podem ser levantados vários questionamentos, dentre os quais: O que significa “acordar” no acontecimento dos protestos no qual esse enunciado circulou? Quem é o “gigante” experimentador desse processo no caso?

Esses questionamentos sugerem que estamos diante não de uma formulação intransitiva, mas discursivamente transitiva. Assim, para responder às perguntas acima formuladas, se faz necessário invocar a exterioridade do enunciado “O gigante acordou”, quer sua exterioridade imediata, de ordem enunciativa, quer a exterioridade de ordem mais geral, sociohistórica e ideológica, aqui entendida enquanto memória social e discursiva.

Uma primeira marca do que estamos denominando aqui de “transitividade discursiva” do enunciado “O gigante acordou” está na sua relação de memória (interdiscursiva) com o Hino Nacional brasileiro. Como se sabe, este hino foi produzido em comemoração à Independência do país (“Ouviram do Ipiranga as margens plácidas/De um povo heróico o brado retumbante”), representado nele por atributos de grandeza territorial (“Gigante pela própria natureza”), esplendor natural (“Deitado eternamente em berço esplêndido”), além de beleza, vigor e destemor (“És belo, és forte, impávido colosso”). Os enunciados que descrevem os atributos da nacionalidade emergente, formulados no contexto histórico da Independência, dirigem para a afirmação da unidade imaginária entre nação e povo, o que é uma característica própria do gênero discursivo em questão, efeito que ressoará em vários outros momentos da história brasileira e a partir de várias formas textuais (em poemas, canções, manifestos, etc.), dando sustentação à orientação política nacionalista ufanista, uma forma de relação acrítica entre sujeito e nação (ver CHAUI, 2004). Em outros momentos da história do país, como na época da Ditadura Militar pós-1964, as formulações do hino serão alvo de avaliações críticas, passando a significar em relação ao acesso e distribuição desigual das riquezas, do país e ainda em relação à passividade do povo em lutar por seus direitos políticos e sociais e modificar sua história de exploração e desigualdade. Nessas condições, os enunciados “Gigante pela própria natureza” e “Deitado eternamente em berço esplêndido”, associados ao nacionalismo ufanista, adensam sua rede de memória, na medida em que passam a ser alvos de leituras críticas, que os colocam em relação de polêmica com outras formulações do Hino, a exemplo daqueles que configuram a imagem de um “povo heróico”, de “braço forte” e que “não foge à luta”.

É a partir desse segundo trajeto de memória, crítico ao nacionalismo heróico e ufanista do Hino Nacional, que o enunciado “O gigante acordou” retorna durante os protestos de junho de 2013, movimentando sentidos pela projeção de uma imagem de um povo/país (ainda) “gigante”, porém desperto de sua situação de passividade (não mais “deitado eternamente em berço esplêndido”).

Essa movimentação de sentidos explica também a produção do enunciado “O Brasil mudou de *status*: de ‘Deitado eternamente em berço esplêndido’ para ‘Verás que um filho teu não foge à luta’, que circulou nas redes sociais no mesmo período. Esse outro enunciado sintetiza a direção da mudança ideológica que esteve em pauta ao longo dos protestos quanto à posição-sujeito *povo brasileiro*: de um sujeito político passivo, conformado, a um sujeito ativo, rebelde, revoltado, um sujeito que “não foge à luta”.

Neste caso, não se pode deixar de observar que o enunciado que define a “nova” posição-sujeito para o brasileiro (“Verás que um filho teu não foge à luta”) também remete ao Hino Nacional, pois consiste numa repetição de um de seus versos. Repetição formal, porém não repetição histórica. Nas condições iniciais de produção do Hino, a “luta” nele referida significava uma convocação patriótica pela legitimação da unidade e soberania nacionais, pela garantia (dos ideais) da “liberdade” (“penhor da liberdade”) e da “igualdade” (“sol da liberdade”) perante outras nações. Nessas circunstâncias, o povo é/pode ser significado como “heróico”, “forte”, “impávido”. Há, nesse caso, um efeito de unidade entre Pátria e povo, que justifica até mesmo ações extremas por parte deste, consideradas legítimas e desejáveis (“Desafia o nosso peito à própria morte”/“Nem teme quem te adora a própria morte”).

No contexto dos protestos, a situação é outra, e o retorno do enunciado “Verás que um filho teu não foge à luta” produz novos efeitos: é agora uma autoconvocação cidadã, do povo para o povo, pela reivindicação de direitos sociais. Nesse caso, o sujeito brasileiro se reapresenta numa relação de polêmica com o próprio Estado brasileiro e seus representantes políticos, o que marca uma dissonância entre a Pátria-Estado/povo-cidadão (O enunciado “Essa luta é pelo povo! Não pela pátria!”, registrado em um dos protestos de 2013, atesta essa orientação de sentidos). Isso justifica que as ações do povo durante os protestos, extremas ou não, tenham sido alvo de insistentes restrições, sobretudo político-ideológicas²².

²² Tomemos como exemplo disso, além da condenação explícita de atos de “vandalismo”, exibidos à exaustão pelas TVs, a obsessiva repetição de enunciados a favor do pacifismo dos

O enunciado “Verás que um filho teu não foge à luta”, além disso, em seu novo acontecimento, tem um duplo efeito, resultado do trabalho da ideologia e do inconsciente: efeito de uma projeção e de uma consumação. Esse efeito decorre do fato de que a forma verbal que encabeça o enunciado em apreciação (“Verás”) tem, no contexto dos protestos, uma significação ao mesmo tempo passado-futuro-presente²³, como se estivesse dizendo: “Os filhos da Pátria estão finalmente cumprindo a promessa que um dia lhe fizeram”. O efeito de consumação, no entanto, é também equívoco, pois o enunciado sob análise funciona, ao mesmo tempo, como afirmação de uma disposição pontual (estar na luta) e de uma exortação (um chamado para a luta). Isso demarca o significado inconcluso e não geral do enunciado “O gigante acordou”, e dos protestos de que é o enunciado-símbolo, indicando assim o desejo e necessidade de se manter o gigante “acordado” e fazer ressoar o ato inicial/acontecimento dos protestos, tornando real o seu efeito imaginário de conclusão, que aponta para uma nova forma de constituição do sujeito político brasileiro.

O caráter inconcluso dos protestos é também marcado por um outro enunciado, que circulou nas redes sociais, o enunciado “Vem pra rua”, de que passamos a tratar a seguir.

O enunciado “Vem pra rua” [saímos do *face*.]

Este é um outro enunciado que sobredeterminou o acontecimento dos protestos, tendo circulado nas redes sociais como uma *hashtag*²⁴ (#vempraru) de convocação dos internautas para as manifestações. Aparentemente se trata de um inequívoco enunciado-convocação. No entanto, por suas relações de paráfrase e por seu modo de dizer, exige interpretações menos óbvias.

Assim, podemos realçar que o enunciado “Vem para rua”, em sua materialidade discursiva, é afetado por outros dizeres, não ditos e já ditos, que constituem sua rede de memória, dizeres que remetem ao campo da luta política e social, dentre os quais o expresso

protestos, sobretudo pela mídia televisiva e impressa. Esse “apelo cívico” da mídia, principalmente após os protestos terem se tornado “inevitáveis, tomou a forma de uma reiterada “lembrança” do caráter “pacífico” dos protestos.

²³ Aqui também seria limitado pensar a língua apenas como uma função linguística (verbo no futuro).

²⁴ Palavra-chave, que aparece antecedida pelo símbolo “#”, utilizada no *twitter* e no *facebook* para identificar um assunto que está sendo discutindo em tempo real.

pelas *palavra de ordem* “Vem pra luta”²⁵, utilizado com frequência por diferentes entidades e movimentos sindicais, sociais e populares em suas mobilizações.

Colocados em relação os enunciados “Vem para rua” e “Vem pra luta”, podemos verificar a afinidade semântico-discursiva entre as palavras “rua” e “luta”, bem como as relações de sentido que as constituem reciprocamente: a rua como lugar da luta e a luta como ação que se dá no espaço público da rua. Temos aqui então o que se poderia denominar de “sinonímia discursiva”, uma relação de equivalência de sentidos derivadas de sua inscrição num mesmo espaço de dizer, numa mesma formação discursiva, no caso uma formação discursiva do ativismo político.

O enunciado “Vem para rua” também produz sentidos pelo modo como circulou durante os protestos, sob a forma de uma *hashtag* (#vempraru): circulando no espaço virtual das redes sociais, o enunciado “Vem para rua” coloca como sentido necessário da luta o ativismo “presencial” (da “rua”) em contraponto como o ativismo virtual (da “curtição” e do “compartilhamento” de postagens no “face”). A “rua” e o “face”, nesse caso, funcionam numa relação polêmica, remetendo a espaços discursivos antagônicos; colocam em relação polêmica a comunicação “face a face” e a “*face a face*”. Um enunciado que confirma essa leitura foi o que se viu em um cartaz (“presencial”) de um manifestante, declarando: “Saímos do *facebook*”. Não estamos com isso negando o indiscutível papel que as redes sociais (virtuais) tiveram na mobilização de pessoas para a participação nas manifestações, mas demonstrando como essa “mobilização” se produziu a partir de enunciados equívocos e polêmicos com relação ao seu papel político.

Outro dado relevando para entender a constituição e movimentação de sentidos do enunciado “Vem pra rua” durante as manifestações diz respeito à relação de exterioridade desse enunciado com uma campanha publicitária de um fabricante de automóveis, indicando um entrelaçamento inesperado de sentidos oriundos dos campos do político e do publicitário.

Muitos vídeos-montagem circularam nas redes sociais desde os primeiros protestos de junho, convocando a população para participar das manifestações, boa parte deles “embalados” pela música “Vem pra rua”, gravada pelo grupo O Rappa para uma trilha de

²⁵ “Vem pra rua que a luta é sua”, “Vem pra rua que a luta cresce”.

comercial da empresa de automóveis Fiat. O comercial, alusivo à Copa das Confederações²⁶, utiliza a música-tema, imagens de torcedores (e torcedoras) em festa em diferentes recantos do país, não faltando imagens do jogador Ronaldo, o dito “Fenômeno”. Nessa narrativa de festa, felicidade e sensualidade, carros da marca anunciada aparecem sutilmente em várias tomadas como elementos do cenário. A peça publicitária, assim, tem a aparência de uma convocação patriótica, incitando a população a ir às ruas celebrar o futebol (“Vem pra rua/ Porque a rua é a maior arquibancada do Brasil”, diz a letra da música-tema do comercial). Ao final do eficiente minuto da peça, cria-se uma associação entre o refrão “Vem **pra** rua” e a sequência “Vem **com** quem mais entende de rua. Vem **com** a Fiat”, fazendo coincidir, por uma relação de paráfrase, os sentidos da celebração ufanista de “ir **para** a rua” com os da suposta excelência dos veículos da marca em “transitar na rua” (“Vem **com** quem mais entende de rua”), o que deve levar à conclusão feliz de a Fiat ser a melhor companhia para estar na rua circulando e celebrando a Copa (“Vem **com** a Fiat”).

O comercial em questão, portanto, se constitui a partir da retomada da velha imagem do futebol como símbolo da unidade nacional, de que tenta retirar seus efeitos, colocando a marca de carros anunciada como parceira dessa construção. A “rua”, nesse caso, não traz em sua significação qualquer elemento de criticidade, se (re)apresentando como lugar imaginário de celebração ufanista, portanto, de repetição e estabilização de sentidos, de passividade, apesar do dinamismo cinético, cromático e musical da peça publicitária.

A despeito disso, a música “Vem pra rua” foi incorporada a diversos vídeos-montagem e às próprias manifestações de junho (o refrão “Vem pra rua” foi entoado em vários protestos pelo Brasil afora), funcionando como “palavra de ordem” ou “hino de protesto”. Isso é uma demonstração cabal de que o sentido sempre pode ser outro e se define pelas posições ideológicas postas e em jogo no processo sócio-histórico. É nessa perspectiva também que se justifica a afirmação de Pêcheux (1990a) de que “todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro”. (PÊCHEUX, 1990a, p.53) No caso sob análise, dentre os discursos à mão, estava o da publicidade, e ele que é “tomado” pelos jovens manifestantes, deslocando-o

²⁶ Para dados da criação da música “Vem pra rua”, conferir <http://g1.globo.com/musica/noticia/2013/06/criador-de-vem-pra-rua-comenta-uso-da-musica-em-protestos.html>. Para conferir letra e música, ver <http://musica.com.br/artistas/o-rappa/m/vem-pra-rua/letra.html> Para o comercial da Fiat, ver <http://www.youtube.com/watch?v=SxMIwZZPlcM>.

para o campo do político e do interesse coletivo (se não considerarmos esse caráter material do sentido, o deslocamento em questão pode parecer ilegítimo).

Nesse “deslocamento”, no entanto, não se pode negar que trabalha uma contradição: a “rua” e seus sentidos de celebração, de festa permanecem perigosamente significando no contexto dos protestos, dando a estes uma “estranha” feição de protesto-festa, que atenua e torna opaco seu sentido político, mantendo muito próximo o risco da sobredeterminação da “festa” sobre o “protesto”.

Considerações finais

A onda de protestos sociais ocorrida em junho de 2013 no Brasil foi um acontecimento surpreendente, pois há muito tempo não se via no país uma manifestação tão ostensiva de insatisfação. A adesão espontânea e massiva às manifestações e a multiplicidade de reivindicações desmontaram de imediato duas evidências: uma de ordem social, de que no Brasil se estava vivendo no melhor dos mundos (versão brasileira lulo-dilmista-petista do fim da história); outra, de ordem política, de que o povo não estava mais disposto a reivindicar direitos pela manifestação ativa nas ruas (versão brasileira da ideologia do fim da política). Além disso, os protestos demonstraram, com clareza, o distanciamento e a incapacidade de interlocução do Estado e de sua representação política em relação ao conjunto da sociedade.

As reações (dos políticos e da mídia tradicional) diante da surpresa e do perigo dos protestos, além disso, foram marcadas por uma tentativa de controlar o acontecimento dos protestos, pela desqualificação de seus participantes e/ou de suas pautas, pela tentativa de dirigi-las ou pela simples negação de algo relevante estivesse acontecendo do ponto de vista político-social. Essas leituras conservadoras dos protestos foram produzidas sob o efeito das duas tentações referidas por Pêcheux (1990) a propósito do discurso: a de negar a equivocidade do acontecimento, atribuindo a ele uma interpretação estável (“O gigante acordou e o Brasil mudou”, “O povo foi para a rua (mas) e (não) conquistou direitos”), ou a de simplesmente negar o próprio acontecimento, denegando seus efeitos (“O gigante acordou, mas voltou a dormir”, “O povo foi pra rua, mas voltou pro face”). Nos dois casos, assim, negando a materialidade dos sentidos e da história.

As considerações deste artigo vão numa direção contrária a esta, afirmando assim o caráter material dos protestos e dos discursos que fizeram circular. Entendemos que, a

despeito da equivocidade e dos efeitos contraditórios que marcaram esses discursos, a exemplo do que demonstramos com a análise dos enunciados “O gigante acordou” e “Vem pra rua”, o acontecimento dos protestos promoveu a reativação, a circulação e o confronto de sentidos não previstos, incitando atritos e deslocamentos ideológicos cujos efeitos (reais) ressoaram no âmbito social e político, possibilitando outros discursos e outras práticas. Fizeram, ademais, balançar as certezas da ideologia dominante sobre a passividade do brasileiro, seu conformismo e incapacidade de mobilização política. Portanto, promoveram uma inegável agitação nas filiações sociohistóricas de identificação do brasileiro, tirando do sem-sentido, da denegação, o ativismo político e social, lembrando ao povo brasileiro, que está longe de ter de fato seus direitos políticos e sociais satisfeitos, que “é preciso ousar se revoltar” (PÊCHEUX, 1990b).

Referências

CASTELLS. M. **Redes de indignação e esperança**: movimentos sociais na era da internet. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

_____. Internet e sociedade em rede. In: MORAES, D. de. (Org.). **Por uma outra comunicação**: mídia, mundialização cultural e poder. Rio de Janeiro: Record, 2010. p.255-287

CHAUÍ Marilena. **Brasil. Mito fundador e sociedade autoritária**. 5. reimp. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

NUNES, J. H. O espaço urbano: a “rua” e o sentido público. In: ORLANDI, E. P. (Org.). **Cidade atravessada**: os sentidos públicos no espaço urbano. Campinas: Pontes, 2001. p.101-109.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 2. ed. São Paulo: Pontes, 2001.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. 3. ed. Tradução de Eni P.Orlandi. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997a.

_____. Só há causa daquilo que falha ou o inverno político francês: início de uma retificação... _____. 3. ed. Campinas-SP: Editora da UNICAMP, 1997b. p.293-307.

_____. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Campinas-SP: Pontes, 1990a.

_____. Delimitações, inversões, deslocamentos. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 19, p.7-24, 1990b.

_____; GADET, F. A língua inatingível. In: PÊCHEUX, M. **Análise de discurso: Michel Pêcheux**. Textos escolhidos por Eni P.Orlandi. Campinas: Pontes Editora, 2011. p.93-105.

SAKAMOTO, L. Em São Paulo, o *facebook* e o *twitter* foram às ruas. In: MARICATO, E. et al. **Cidades rebeldes: passe livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil**. São Paulo: Boitempo: Carta Maior, 2013. p.95-100.

THOMPSON, J. B. **A mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia**. Petrópolis: Vozes, 2009.

VAINER, C. Quando a cidade vai às ruas. In: MARICATO, E. et al. **Cidades rebeldes: passe livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil**. São Paulo: Boitempo: Carta Maior, 2013. p.35-40.

Anexo A: *Banners* virtuais sobre os protestos de 2013 que circularam no *facebook*



Fonte: Circulação anônima em *facebook*s em junho de 2013.

Anexo B: Cartazes dos protestos de 2013 que circularam nas manifestações de rua

Fonte: <https://www.google.com.br/search?q=cartazes+dos+protestos+2013>

O MAPEAMENTO FUNCIONAL DE FORMAS IMPERFECTIVAS DE PASSADO EM CONTOS ESCRITOS EM ESPANHOL

Valdecy de Oliveira PONTES²⁷

Resumo: Este artigo deter-se-á no mapeamento funcional, numa perspectiva sociofuncionalista, do passado imperfeito em Língua Espanhola, em contextos de uso das formas imperfectivas de passado. Deram suporte a nossa pesquisa os pressupostos teóricos do Sociofuncionalismo. A abordagem sociofuncionalista, de acordo com Tavares (2003), associa os postulados do Funcionalismo linguístico (HOPPER; TRAUGOTT, 1993; HOPPER, 1979, 1991; GIVÓN, 1984 e 2001) e da Sociolinguística variacionista (LABOV, 1972, 1978 e 2001). A pesquisa analisou dados de língua escrita provenientes de 24 contos escritos por autores de Língua Espanhola, selecionados a partir de parâmetros extralinguísticos (zona linguística do Espanhol, narrativas e autores).

Palavras-chave: Mapeamento funcional. Passado imperfeito. Língua Espanhola.

Resumen: *Este artículo se detendrá en el mapeo funcional, en una perspectiva sociofuncionalista, del pasado imperfectivo en Lengua Española, en contextos de uso de las formas imperfectivas de pasado. La investigación tiene como aporte teórico el Sociofuncionalismo. El abordaje sociofuncionalista, de acuerdo con Tavares (2003), asocia las aportaciones del Funcionalismo lingüístico (HOPPER; TRAUGOTT, 1993; HOPPER, 1979, 1991; GIVÓN, 1984 y 2001) y de la Sociolingüística variacionista (LABOV, 1972, 1978 y 2001). La investigación analizó datos de lengua escrita provenientes de 24 cuentos escritos por autores de Lengua Española, seleccionados a partir de parámetros extralingüísticos (zona lingüística del Español, narrativas y autores).*

Palabras-clave: *Mapeo funcional. Pasado imperfectivo. Lengua Española.*

²⁷ Doutor em Linguística – UFC; Professor do Departamento de Letras Estrangeiras da Universidade Federal do Ceará – UFC; Pesquisador do Grupo SOCIOLIN-CE/UFC. valdecy.pontes@ufc.br

Introdução

É grande a carência de estudos descritivos, de natureza sociofuncionalista, acerca do pretérito imperfeito do indicativo e das perífrases aspectuais imperfectivas de passado em Espanhol. O que há são trabalhos voltados para a descrição formal do pretérito imperfeito do indicativo e das perífrases imperfectivas de passado, ou ainda, para a aquisição do Aspecto. Seria significativo um estudo que descrevesse as funções que as formas imperfectivas podem apresentar, nos diversos contextos comunicativos em que se realizam. Este artigo deter-se-á no estudo da multifuncionalidade, numa perspectiva sociofuncionalista, do passado imperfeito em Língua Espanhola, em contextos de uso das perífrases imperfectivas de passado e do pretérito imperfeito do indicativo, conforme Pontes (2012). Darão suporte a nossa pesquisa os pressupostos teóricos do Sociofuncionalismo. A abordagem sociofuncionalista, de acordo com Tavares (2003), associa os postulados do Funcionalismo linguístico (HOPPER; TRAUGOTT, 1993; HOPPER, 1979, 1991; GIVÓN, 1984 e 2001,) e da Sociolinguística variacionista (LABOV, 1972, 1978 e 2001).

A pesquisa analisará dados de língua escrita provenientes de 24 contos literários escritos por autores de Língua Espanhola, selecionados a partir de parâmetros extralinguísticos (zona linguística do Espanhol, narrativas e autores). Primeiramente, expomos, sucintamente, o referencial teórico e os procedimentos metodológicos. Na segunda parte, faremos uma análise das funções para o passado imperfeito em Espanhol, codificadas, nos contos literários, pelas formas do pretérito imperfeito do indicativo e das perífrases imperfectivas de passado, levando em consideração o complexo das categorias Tempo, Aspecto, Modalidade.

Valores das formas imperfectivas de passado em Espanhol

Assim como no Português (FREITAG, 2007), no Espanhol, o pretérito imperfeito apresenta uma gama de valores básicos e secundários; conforme Brucart (2001), o Espanhol apresenta três valores básicos:

a) aspecto imperfectivo: expressa ações, processos ou estados do passado em uma visão inacabada (Ao meio-dia, *chovia*);

b) coincidência com o passado: expressa ações, processos ou estados do passado como coincidentes temporalmente com outra ação passada existente no contexto (Ela saiu quando eu *chegava*);

c) aspecto iterativo, cíclico ou habitual: a ação se verifica um número indefinido de vezes no passado (*Saía* do trabalho às seis).

Como valores secundários do pretérito imperfeito do indicativo, conforme Garcés (1997), destacam-se:

a) valor de futuro em relação ao passado: consiste no uso do imperfeito no lugar do condicional simples, paralelo ao uso do presente, muito frequente no discurso indireto (Su amigo dijo que mañana *se iba* [*se iría*] de viaje. / Seu amigo disse que amanhã *ia* [*iria*] de viagem.);

b) valor de futuro: consiste em utilizar o imperfeito no lugar do condicional na oração principal de orações subordinadas adverbiais condicionais, para indicar pequena possibilidade de que ocorra o referido fato no futuro (Si viniera esta noche, le *preparaba* [*prepararía*] la cena en un instante. / Se viesse esta noite, *preparava-lhe* [*preparar-lhe-ia*] o jantar em um instante.);

c) valor de desejo: neste caso, o imperfeito apresenta um valor futuro e geralmente está presente em orações cuja entonação é exclamativa (Qué hambre tengo! De buena gana me *comía* un pollo entero. / Que fome tenho! De bom grado *comeria* um frango inteiro.);

d) iminência de ação que não acontece: indica a tentativa imediata de realizar uma determinada ação de caráter pontual. Esse uso equivale à estrutura *estaba a punto de + infinitivo*. (Ya *salía* [*estaba a punto de salir*] de casa cuando llegó tu Hermano. / Já *saía* [*estava a ponto de sair*] de casa quando chegou teu irmão);

e) valor de presente: quando o falante quer pontuar que seu conhecimento sobre o que afirma não é seguro ou, ainda, quando procura se preservar com relação à veracidade dos fatos que diz (Hoy nos *traían* los muebles. / Hoje nos *traziam* os móveis);

f) valor de surpresa: faz referência a uma realidade presente que não era esperada. Pode indicar, ainda, contrariedade diante de fatos que nos surpreendem e que nos impedem de realizar nossos propósitos (*Estaba* yo tan contenta y me vienes tú ahora con esa mala noticia. / Eu *estava* tão contente e você vem agora com essa má notícia.);

g) valor lúdico: apresenta um distanciamento da realidade. Faz referência a situações que correspondem a uma fantasia, ficção ou figuração (*Yo era el pirata y tú un oficial de la marina. / Eu era o pirata e você um oficial da marinha.*);

h) valor narrativo: na narrativa, geralmente se utiliza o pretérito perfeito simples para expressar a ação principal. Por outro lado, utiliza-se o imperfeito com o objetivo de ressaltar ou enfatizar uma determinada ação (*Llegó tarde a la reunión, no pidió disculpas y a los pocos momentos se iba sin decir nada. / Chegou tarde à reunião, não pediu desculpas e em poucos momentos ia sem dizer nada.*)

Além dos valores expostos anteriormente, a figura 1 apresenta outros valores do pretérito imperfeito.

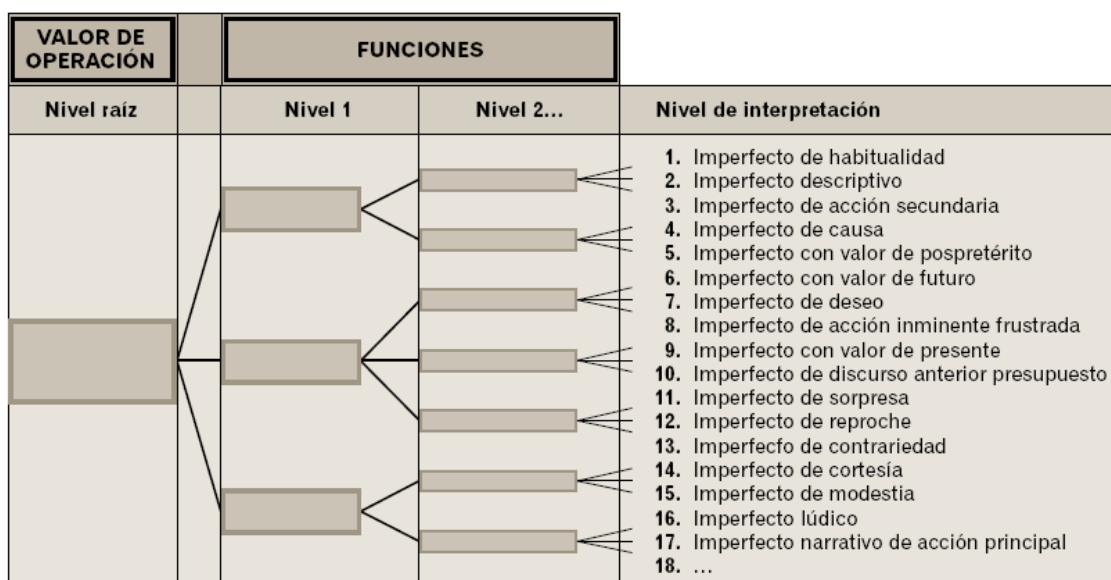


Figura 1: Valores do pretérito imperfeito do indicativo (Ruiz Campillo, 2005, p. 10)

No que diz respeito ao valor narrativo das formas imperfectivas de passado, de acordo com Gutiérrez Araus (1997), é difícil explicar de forma satisfatória o emprego do imperfeito narrativo, pois este uso não aparece no Espanhol falado, restringe-se às narrativas escritas. Segundo a autora, na linguagem literária, utilizam-se as formas imperfectivas na progressão das ações da narrativa, quando se quer enfatizar uma determinada ação. Nesse sentido, o autor rompe a norma, com o objetivo de captar a atenção do leitor, e emprega uma forma imperfectiva no lugar de uma perfectiva. García Fernández (2004) atribui esse valor narrativo de cunho puramente estilístico aos contextos nos quais formas imperfectivas apresentam valor de aspecto perfectivo.

Toda essa gama de valores pode, potencialmente, ser expressa não só pela forma de pretérito imperfeito, mas também por uma construção perifrástica, constituída por auxiliar *estar* no pretérito imperfeito e verbo principal no gerúndio, do mesmo modo do que ocorre no Português (FREITAG, 2007; 2011) e no Italiano (BONOMI, 1998), em que a alternância entre as formas de imperfectivo é direcionada pela interação com o aspecto inerente ao verbo. Para verificarmos se esta tendência é pertinente no Espanhol, na seção a seguir, delineamos os procedimentos metodológicos para esta investigação.

Procedimentos metodológicos

Para análise das funções codificadas pelo pretérito imperfeito e pelas perífrases e das motivações aspectuais atreladas a essas formas, consideramos dados de vinte e quatro contos escritos por autores de Língua Espanhola, quatro por ‘comarca cultural’: Caribe; México e América Central; Andes; Rio da Prata; Chile e Espanha. Vejamos:

a) Caribe:

PIÑERA, Virgilio. El que vino a salvarme. **In: El que vino a salvarme.** Madrid: Cátedra, 2008.²⁸

____. Unos cuantos niños. **In: El que vino a salvarme.** Madrid: Cátedra, 2008.

____. Unas cuantas cervezas. **In: El que vino a salvarme.** Madrid: Cátedra, 2008.

____. El enemigo. **In: El que vino a salvarme.** Madrid: Cátedra, 2008.

b) México e América Central:

RULFO, Juan. El llano en llamas. **In: El llano en llamas.** Madrid: Editorial Planeta, 2007.

____. Acuérdate. **In: El llano en llamas.** Madrid: Editorial Planeta, 2007.

____. La noche que lo dejaron solo. **In: El llano en llamas.** Madrid: Editorial Planeta, 2007.

____. Diles que no me maten. **In: El llano en llamas.** Madrid: Editorial Planeta, 2007.

c) Andes:

MÁRQUEZ, Gabriel García. La santa. **In: Doce cuentos peregrinos.** 17. edição. Buenos Aires: Debolsillo, 2010.

²⁸ O volume textual de cada conto selecionado é de, aproximadamente, 8 a 10 páginas, perfazendo um *corpus* que tem, em média, de 30 a 40 páginas por comarca cultural.

_____. Me alquilo para soñar. **In: Doce cuentos peregrinos.** 17. edição. Buenos Aires: Debolsillo, 2010.

_____. Sólo viene a hablar por teléfono. **In: Doce cuentos peregrinos.** 17. edição. Buenos Aires: Debolsillo, 2010.

_____. El verano feliz de la señora Forbes. **In: Doce cuentos peregrinos.** 17. edição. Buenos Aires: Debolsillo, 2010.

d) Rio da Prata:

CORTÁZAR, Julio. Las armas secretas. **In: Cuentos completos 1.** 2. edição. Buenos Aires: Punto de lectura, 2008.

_____. El móvil. **In: Cuentos completos 1.** 2. edição. Buenos Aires: Punto de lectura, 2008.

_____. Las puertas del cielo. **In: Cuentos completos 1.** 2. edição. Buenos Aires: Punto de lectura, 2008.

_____. Bruja. **In: Cuentos completos 1.** 2. edição. Buenos Aires: Punto de lectura, 2008.

e) Chile:

BOLAÑO, Roberto. Llamadas telefónicas. **In: Llamadas telefónicas.** Barcelona: Editorial Anagrama, 1997.

_____. La nieve. **In: Llamadas telefónicas.** Barcelona: Editorial Anagrama, 1997.

_____. Una aventura literaria. **In: Llamadas telefónicas.** Barcelona: Editorial Anagrama, 1997.

_____. Clara. **In: Llamadas telefónicas.** Barcelona: Editorial Anagrama, 1997.

f) Espanha²⁹:

CELA, Camilo José. Noventa minutos de rebotica. **In: Cuentos Madrileños.** Padilla, Jose Montero. Madrid: Editorial Castalia. S.A., 2002.

_____. Marcelo Brito. **In: El cuento español 1940-1980.** PÉREZ, Óscar Barrero. Madrid: Editorial Castalia. S.A., 1989.

_____. La eterna canción. **In: Cuentos para leer después del baño.** CORRALES, J. Barcelona: Ediciones Juan Granica. S.A., 1987.

_____. Claudius, profesor de idiomas. **In: Cuentos para leer después del baño.** CORRALES, J. Barcelona: Ediciones Juan Granica. S.A., 1987.

²⁹ Devido à dificuldade no que diz respeito à disponibilidade, tivemos de seleccionar os contos em três livros diferentes.

Mapeamento funcional das formas imperfectivas de passado

A partir dos estudos de Garcés (1997), Gutiérrez Araus (1997), Brucat (2001), García Fernández (2004) e Ruiz Campillo (2005), sobre os valores e usos das formas imperfectivas de passado em Espanhol, os 2093 dados, encontrados nos vinte e quatro contos, foram distribuídos na codificação das seguintes funções: descritiva, narrativa, iterativa, habitual, cortesia, presente, futuro, simultaneidade, desejo, contrariedade e lúdica.

A primeira função elencada diz respeito ao valor descritivo das formas imperfectivas, geralmente associado ao fundo da narrativa, ou seja, as formas imperfectivas podem ser utilizadas para descrever, comentar e apontar detalhes, ou seja, para fornecer elementos que dão sustentação à narrativa, atuando, neste contexto, como fundo. Das 2093 ocorrências de formas imperfectivas encontradas nos contos literários, obtivemos 676 formas de pretérito imperfeito, ou seja, 32,31 %. Por outro lado, há poucos dados de perífrases imperfectivas de passado, apenas 32 formas, o que equivale a somente 1,53 % do total. No exemplo abaixo, verificamos que as formas imperfectivas “era”, “se chamava” e “queria sair” apresentam e caracterizam o personagem Esteban. Possuem função meramente descritiva, indicam detalhes do personagem criado pela bruxa da narrativa, portanto, dão suporte aos fatos que serão narrados.

(1) *Era bello, fino, se llamaba Esteban, jamás quería salir de la casa./ Era belo, fino, se chamava Esteban, jamais queria sair da casa. (Bruja – Julio Cortázar)*

Com relação ao valor narrativo das formas imperfectivas de passado, das 2093 formas de passado imperfectivo, obtivemos 644 formas de pretérito imperfeito, ou seja, 30,76 %, e apenas 27 formas de perífrases imperfectivas de passado, o que equivale a somente 1,31 % do total. De acordo com Gutiérrez Araus (1997), é difícil explicar de forma satisfatória o emprego do imperfeito narrativo, pois este uso não aparece no Espanhol falado, restringe-se às narrativas escritas. Segundo a autora, na linguagem literária, utilizam-se as formas imperfectivas na progressão das ações da narrativa, quando se quer enfatizar uma determinada ação. Nesse sentido, o autor rompe a norma, com o objetivo de captar a atenção do leitor, e emprega uma forma imperfectiva no lugar de uma perfectiva. García Fernández (2004), por sua vez, atribui esse valor narrativo de cunho puramente estilístico aos contextos nos quais formas imperfectivas apresentam valor de aspecto perfectivo ou neutralizam o valor aspectual imperfectivo. Considere-se o exemplo a seguir:

(2) Yo me *ponía a gritar*: camarero, camarero, y entonces *abría* los ojos y *escapaba* de ese sueño desesperante. / Eu *começava a gritar*: garçom, garçom, e então *abria* os olhos e *escapava* desse sonho desesperador. (Clara – Roberto Bolaño)

Nesse exemplo, as formas imperfectivas em destaque contribuem para a progressão cronológica dos eventos da narrativa, não sendo o uso meramente estilístico. O narrador faz referência a um fato marcante de seu passado e, para isso, faz uso de formas imperfectivas para pontuar os eventos de seu relato. Na análise desta função, verificamos que o imperfeito narrativo se diferencia por desempenhar a mesma função das formas perfectivas (progressão da narrativa).

Para o valor iterativo, obtivemos somente 32 formas de pretérito imperfeito das 2093, ocorrências analisadas, ou seja, 1,53 %. Segundo Comrie (1976), um verbo pode expressar iteratividade e também habitualidade ou, ainda, pode expressar uma ação iterativa sem ser habitual. A habitualidade caracteriza o período de tempo em que uma determinada ação se repete de forma contínua, logo não diz respeito a uma mera repetição ou somente à continuidade de uma situação, mas configura o período de tempo em que se enquadra. Em (3), a ação “ignorar” se repete mais de uma vez, o que podemos deduzir por meio do marcador temporal “outra vez”. Nesse sentido, temos uma leitura iterativa, já que a forma imperfectiva e o marcador temporal não denotam um costume ou, ainda, uma prática corriqueira, mas descrevem uma ação que se repetiu mais de uma vez em uma ocasião específica, ou seja, nos momentos que antecedem a morte do narrador personagem.

(3) ... con su angustia aún reflejada en su cara, *ignoraba* outra vez “mi angustia” / ...com sua angústia ainda refletida em sua cara, *ignorava* outra vez “minha angústia”. (*El que vino a salvarme* – Virgilio Piñera)

Codificando a função habitual, dos 2093, há 29 formas de pretérito imperfeito, ou seja, 1,39%, e 97 de perífrases imperfectivas de passado, o que corresponde a 4,61% do total. A partir dos dados obtidos com a iteratividade e com a habitualidade, podemos afirmar que a grande maioria das ocorrências com formas imperfectivas se refere a fatos verbais semelfactivos, ou seja, fatos expressos como únicos e singulares, ocorrendo somente uma única vez. As porcentagens de

iteratividade e habitualidade correspondem a 7,53 % do total de ocorrências de formas imperfectivas.

O valor imperfectivo de cortesia está agregado a somente 06 formas de pretérito imperfeito, ou seja, 0,28%, do total de 2093 formas de passado imperfectivo encontradas nos contos analisados. Empregamos este valor quando queremos fazer uma petição, uma sugestão, um oferecimento de forma mais cortês em determinados contextos. Geralmente, utilizamos verbos que expressam necessidade ou desejo. De acordo com Gutiérrez Araus (1997), a cortesia vem marcada por uma estratégia de afastamento que leva implícita a idéia de que depende do interlocutor o cumprimento do que se expressa, como em (4) abaixo em que o personagem demonstra sua insatisfação e realiza de modo cortês a sua petição, ou seja, que consigam uma pessoa de nacionalidade inglesa. Para isso, utiliza a forma imperfectiva com um verbo que expressa desejo, neste caso “queria”.

(4) No, muchas gracias; yo *quería* un inglés./ Não, obrigado; *queria* um inglês. (*Noventa minutos de rebotica* – Camilo José Cela)

No que diz respeito ao imperfectivo com valor de presente, das 2093 formas de passado imperfectivo, obtivemos somente 64 formas de pretérito imperfeito, ou seja, 3,07 %. Para Garcés (1997), o falante costuma utilizar o imperfeito com valor de presente quando quer pontuar que seu conhecimento sobre o que afirma não é seguro ou, ainda, quando procura se preservar com relação à veracidade dos fatos que afirma. Vejamos um exemplo em que o narrador faz uma suposição acerca do personagem, por isso, utiliza a forma imperfectiva “fazia”, para pontuar que seu conhecimento sobre o que afirma não é seguro.

(5) Ahora el sueño le *hacía* hablar./ Agora o sonho lhe *fazia* falar. (*La noche que lo dejaron solo* – Juan Rulfo)

Com valor de futuro, obtivemos apenas 32 formas de pretérito imperfeito, 1,53% (de 2093). Garcés (1997) apresenta dois tipos de valores de futuro para as formas imperfectivas, a saber: a) Imperfeito com valor de futuro em relação ao passado: consiste no uso do imperfeito no lugar do condicional simples, paralelo ao uso do presente (muito frequente no discurso indireto); b) Imperfeito com valor de futuro: consiste em utilizar o imperfeito no lugar do condicional na oração principal de orações subordinadas adverbiais condicionais, para indicar pequena possibilidade de

que ocorra o referido fato no futuro. Encontramos dados referentes ao primeiro uso, conforme exemplo a seguir:

(6) He preguntado al hombre que me lustra los zapatos si no *tenía* miedo de sí mismo./ Perguntei ao homem que lustra meus sapatos se não *tinha* medo de si mesmo. (*El enemigo* – Virgilio Piñera)

Em (6), o narrador relata, através do discurso indireto, a pergunta que havia feito ao seu engraxate. Para isso, utiliza a forma imperfectiva “*tenía*”, no lugar do condicional simples “*tendría*”, para se referir a uma situação passada, mas que poderia prolongar-se até o momento presente, ou ainda, a um momento posterior ao da enunciação.

Para o valor imperfectivo de simultaneidade, conforme exemplo a seguir, obtivemos somente formas de pretérito imperfeito, 65 dados, ou seja, 3,07 %. No exemplo, há uma ação “esgrimar” que é única e que se mantém estável durante o tempo em que o carrasco do narrador personagem o olha fixamente, antes da execução. Nesse sentido, as duas ações passadas ocorrem simultaneamente e denotam um caráter contínuo. De acordo com Brucat (2001), esse valor imperfectivo diz respeito a ações, processos ou estados do passado que coincidem temporalmente com outra ação passada existente no mesmo contexto.

(7) Ahora, *esgrimía* una navaja mientras *me miraba* fijamente./ Agora, *esgrimia* uma navalha enquanto *me olhava* fixamente. (*El que vino a salvarme* – Virgilio Piñera)

Obtivemos 56 formas de pretérito imperfeito, ou seja, 2,7 %, com o valor imperfectivo de desejo. Por outra parte, as perífrases imperfectivas de passado ocorreram em 113 dados, o que equivale a somente 5,38 % do total. Segundo Gutiérrez Araus (1997), este uso do imperfeito denota uma temporalidade posterior ao momento da enunciação e, geralmente, aparece em enunciados cuja entonação é exclamativa. No exemplo (8), embora não haja entonação exclamativa, a personagem principal, uma bruxa, já não deseja como antes, haja vista ter conseguido tudo o que queria por meio do seu poder. Em (9), também não há entonação exclamativa, mas o narrador utiliza-se do marcador discursivo “*assim*” acoplado à forma imperfectiva para pontuar o desejo do personagem principal, no caso a bruxa, que havia criado Esteban conforme desejava. A perífrase modal com valor de necessidade *tener que + infinitivo*, neste contexto, aparece com o verbo auxiliar no pretérito

imperfeito e, dessa forma, ao valor de obrigação acrescentamos um valor desiderativo, por parte do personagem principal.

(8) Integró una biblioteca com volúmenes rosa, tuvo casi todos los discos de Pedro Vargas y algunos de Elvira Ríos; llegó un momento en que ya poco *deseaba*./Integrou uma biblioteca com volumes rosa, teve quase todos os discos de Pedro Vargas e alguns de Elvira Ríos; chegou um momento em que já pouco *desejava*. (*Bruja* – Julio Cortázar)

(9) Era bello, fino, se llamaba Esteban, jamás quería salir de la casa: así *tenía que ser*./ Era belo, fino, se chamava Esteban, jamais queria sair da casa: assim *tinha que ser*. (*Bruja* – Julio Cortázar)

Com base nos valores ora apresentados, podemos sugerir que as formas imperfectivas de passado, com valor desiderativo, apresentam outros usos nos diversos contextos em que aparecem. Nesse sentido, não se limitam aos contextos de orações cuja entonação é exclamativa e, ademais, nem sempre expressam uma temporalidade posterior ao momento da enunciação, conforme dados encontrados no *corpus* analisado. De acordo com os resultados e as considerações teóricas expostas, podemos sugerir que, semelhante ao que ocorreu com as formas imperfectivas de passado na função de imperfeito narrativo, elas assumiram novos usos no decorrer do tempo, ou seja, também sofreram especialização,

No tocante ao valor imperfectivo de contrariedade, não obtivemos perífrases imperfectivas de passado, apenas 32 formas de pretérito imperfeito, ou seja, 1,53%. De acordo com Ruiz Campillo (2005), principalmente, no discurso conversacional, as formas imperfectivas podem expressar tanto condicionalidade quanto contrariedade. Vejamos um exemplo em que o narrador relata a sua indignação diante da situação de favorecimento dos criminosos. Para expressar a sua contrariedade (sentimento de frustração), utiliza a forma imperfectiva “faltava” em uma oração cuja entonação é exclamativa. Ademais, temos acoplado à forma imperfectiva o advérbio de intensidade “mais” para reforçar o seu sentimento de insatisfação diante do fato narrado.

(10) Los esquemas del crimen se sucedían vertiginosamente. También se habló de honorarios. No *faltaba* más! Asesinos espléndidamente pagados. / Os esquemas do crime

aconteciam vertiginosamente. Também se falou dos honorários. Não *faltava* mais! Assassinos esplendidamente pagos. (*Unas cuantas cervezas* – Virgilio Piñera)

O imperfectivo lúdico ocorreu somente com formas de pretérito imperfeito, 188 dados, ou seja, 9%. Este valor, de acordo com Garcés (1997), apresenta um distanciamento da realidade. Faz referência a situações que correspondem a uma fantasia, ficção ou figuração. No exemplo (11), o narrador relata uma situação de alucinação ou imaginação por parte do personagem. Para expressar essa situação fantasiosa, utiliza a forma imperfectiva “parecia” para pontuar o afastamento da realidade por parte do personagem, que não está seguro do que ouve. Já a forma “era” é utilizada na segunda parte do trecho, para reforçar o engano.

(11) Le *parecía* seguir oyendo a los arrieros³⁰ cuando le dijeron: ¡ Buenos días! Sintió que sus ojos *eran* engañosos./ *Parecia*-lhe estar ouvindo os arrieros quando disseram: Bom dia! Sentiu que seus olhos *eram* enganosos. (*La noche que lo dejaron solo* – Juan Rulfo)

Considerações Finais

Com base no que foi exposto no decorrer deste artigo, podemos verificar que as formas imperfectivas de passado em Espanhol apresentam múltiplos usos e significados a depender dos contextos comunicativos em que se realizam. A utilização das formas imperfectivas de passado, em um relato, não está limitada ao significado inerente das formas em questão. Portanto, temos de considerar os fatores de cunho pragmático da situação de interação verbal, as necessidades enunciativas, no espaço epistêmico dado, no que diz respeito às condições de verdade de suas proposições, às implicações e aos efeitos de sentido que se quer conseguir.

Julgamos que seria importante, em futuras pesquisas, ampliar o presente estudo, incluindo mais contos e acrescentando narrativas orais de vários bancos de dados para compará-las com as escritas. Além disso, outros fatores, que não foram incluídos aqui, podem gerar importantes desdobramentos em estudos de natureza sociofuncionalista, ou, ainda, um estudo com as formas perfectivas de passado em Espanhol, ou seja, com os pretéritos perfeito simples e composto do Espanhol. Por fim, não resta dúvida de que a análise dos usos

³⁰ Pássaro muito comum nos montes de Cuba.

linguísticos das formas imperfectivas de passado pode dar margem a importantes e intrigantes questões de pesquisa e pode contribuir para o ensino Espanhol, com subsídios acerca do funcionamento do passado imperfectivo em Espanhol.

Referências

BONOMI, A. **Semantical remarks on the progressive reading of the imperfective**. 1998. Disponível em: <<http://www.filosofia.unimi.it/~bonomi/BONOMIBG211002.pdf>>. Acesso em: 21 jul. 2010.

BRUCAT, José M. El valor del imperfecto de indicativo en español. **In: Primer Congreso Internacional de la Asociación Coreana de Hispanistas**. Chonbuk: Universidad Nacional de Chonbuk, 2001.

COMRIE, Bernard. **Aspect: an introduction to the study of verbal aspect and related problems**. Cambridge: Cambridge University Press, 1976.

FREITAG, R. M. K. Traços aspectuais do pretérito imperfeito do indicativo e do passado progressivo no português em contextos de variação. **Revista Letras**, v. 72, 2007.

_____. Aspecto inerente e passado imperfectivo no português: atuação dos princípios da persistência e da marcação. **Alfa**, v. 55, n. 2, dez. 2011 <http://dx.doi.org/10.1590/S1981-57942011000200006>

GARCÉS, María Pilar. **Las formas verbales en español valores y usos**. Madrid: Editorial Verbum, 1997.

GARCÍA FERNÁNDEZ, Luis. El pretérito imperfecto: repaso histórico y bibliográfico. In: Ed. L. García Fernández y B. Camus Bergareche. **El pretérito imperfecto**. Madrid: Gredos, 2004.

GIVÓN, T. **Syntax: a functional-typological introduction**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1984.

_____. **Syntax: an introduction**. Amsterdam: John Benjamins, 2001.

GUTIÉRREZ ARAUS, L. M. **Formas temporales del pasado en indicativo**. Madrid: Arco/Libros, 1997.

HOPPER, P. Aspect and foregrounding in discourse. In: Givón, Thomas (Org). **On understanding grammar**. New York: Academic Press, 1979.

_____. On some principles in the grammaticalization. In: E. Traugott, B. Heine (Eds.). **Approaches to grammaticalization**. Philadelphia: John Benjamins Company, 1991. v.1. p. 17-35.

HOPPER, Paul, TRAUGOTT, Elizabeth Closs. **Grammaticalization**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

LABOV, W. **Sociolinguistic patterns**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

_____. Where does the Linguistic variable stop? A response to Beatriz Lavandera. **Sociolinguistic Working Paper**, 44. Texas, 1978.

_____. **Principles of linguistic change: social factors**. Oxford: Blackwell, 2001.

PONTES, Valdecy de Oliveira. **O pretérito imperfeito do indicativo e as perífrases imperfectivas de passado em contos literários escritos em espanhol: um estudo sociofuncionalista**. Tese de Doutorado (Doutorado em Linguística) – Curso de Pós-graduação em Linguística . Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012. 225p.

RUIZ CAMPILLO, J. P. **Instrucción indefinida, aprendizaje imperfecto. Para una gestión operativa del contraste imperfecto / indefinido en clase**. *Mosaico*, 15, p. 9-17. 2005.

TAVARES, M.A. **A gramaticalização de é, aí, daí e então: estratificação/variação e mudança no domínio funcional da sequenciação retroativo-propulsora de informações – um estudo sociofuncionalista**. 2003. Tese (Doutorado em Linguística) - Curso de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

PLANEJAMENTO E PRÁTICA INTERDISCIPLINAR: NOVOS RUMOS PARA A DOCÊNCIA NO CURSO DE LETRAS DA UNIRG

Marcilene de Assis Alves ARAÚJO³¹

Maria Elaine MENDES³²

Maria José de PINHO³³

Francisco Edviges ALBUQUERQUE³⁴

Resumo: Este artigo propõe relatar uma experiência interdisciplinar realizada com os alunos do curso de Letras do Centro Universitário UnirG, em Gurupi-TO. Articulamos os conceitos da teoria da complexidade, da interdisciplinaridade e transdisciplinaridade à prática docente nessa IES, compreendendo o contexto desse curso e seu Projeto Pedagógico. Recorremos aos estudos de D'Ávila (2011), Fazenda (1992, 2001, 2003, 2007), Japiassu (1976), Morin (2002), e Moraes (2003) os quais nos subsidiaram teoricamente para iniciar esse trabalho interdisciplinar. Constatamos que para uma prática interdisciplinar é necessário diálogo, planejamento coletivo, integração de conhecimentos, estratégias e objetivos entre as disciplinas como eixos norteadores para o ensino.

Palavras-chave: Planejamento. Interdisciplinaridade. Prática pedagógica.

³¹ Professora do Curso de Letras no Centro Universitário UnirG. Doutoranda em Letras: Ensino de Língua e Literatura pela Universidade Federal do Tocantins, *Campus* de Araguaína. Mestre em Letras pela Universidade Presbiteriana MACKENZIE – SP e É bolsista Capes-Obeduc. marcilenearaujo36@gmail.com

³² Professora do Curso de Letras do Centro Universitário UnirG. Mestre em Letras: Ensino de Língua e Literatura pela Universidade Federal do Tocantins, *Campus* de Araguaína. elainemendesq@hotmail.com

³³ Professora Associada I, da Universidade Federal do Tocantins, *Campus* Palmas e do Programa de Pós-graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura, da Universidade Federal do Tocantins, *Campus* de Araguaína. Doutora em Educação e Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2004), Líder de Grupo de Pesquisa em Rede Internacional Investigando Escolas Criativas e Inovadoras - UFT mjjpgon@uft.edu.br

³⁴ Professor Adjunto III da Universidade Federal do Tocantins – *Campus* Araguaína, Doutor em Letras pela Universidade Federal Fluminense, Mestre em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás. Coordenador Institucional do Observatório de Educação, Projeto nº 11395 - Edital 049/2012/CAPES/INEP fedviges@uol.com.br

Abstract: *This article proposes to report an interdisciplinary experience implemented with students of the language course at Centro Universitário UnirG in Gurupi, State of Tocantins. The concepts of complexity theory were articulated with the interdisciplinarity and transdisciplinarity to the teaching practice used at this institution, comprising the context of this course and its Pedagogical Project. We resorted to the studies of D'Ávila (2011), Fazenda (1992, 2001, 2003, 2007), Japiassu (1976), Morin (2002), and Moraes (2003) which theoretically supported us to begin this interdisciplinary work. We found that for the interdisciplinary practice it is necessary dialogue, collective planning, integration of knowledge, strategies and objectives among the disciplines as guiding principles to the teaching.*

Keywords: *Planning. Interdisciplinarity. Pedagogical practice.*

Introdução

Nesse artigo pretendemos levantar uma discussão acerca da interdisciplinaridade enquanto conceito fundamental no discurso da educação contemporânea, embora o tema ainda seja um desafio gerador de inúmeros questionamentos para os educadores brasileiros. Essas reflexões surgem em um contexto de inquietude, a partir da disciplina “Interdisciplinaridade e formação docente”, que cursamos no mestrado de língua e linguagem que nos possibilitou reflexões sobre a interdisciplinaridade, a teoria da complexidade e a transdisciplinaridade, como também reflexões da prática e da vivência de uma experiência de implementação de um trabalho interdisciplinar no Curso de Letras do Centro Universitário UnirG, instituição na qual atuamos como professoras de Linguística, Língua Inglesa e Estágio Supervisionado.

A prática docente no ensino superior atualmente enfrenta amplos desafios na construção de um espaço significativo de ensino e aprendizagem, considerando o atual contexto de inovações no campo da didática. Nesse contexto, evidenciamos nesse artigo a necessidade em refletirmos sobre o desenvolvimento de estratégias didático-pedagógicas que interajam com as contribuições do paradigma emergente educacional, buscando ampliar as habilidades e competências ligadas à criticidade, reflexão, sensibilidade e pluralidade de saberes.

Para tanto, dividiremos o texto em três partes distintas, a saber: (a) no primeiro momento será considerada a Teoria da Complexidade e a demanda de novos paradigmas, juntamente com a noção do termo interdisciplinaridade na educação; (b) na segunda parte será

descrito de maneira geral e sucinta, o contexto de surgimento da interdisciplinaridade na Europa e no Brasil; e (c) na terceira e última parte serão destacados alguns pressupostos da prática interdisciplinar e suas implicações na prática docente e o papel do professor nesse processo. Além disso, apresentaremos a análise dos resultados de uma pesquisa realizada com professores e acadêmicos do Curso de Letras do Centro Universitário UnirG.

A teoria da Complexidade

Atualmente, percebe-se a necessidade de um ensino voltado para a formação integral da personalidade humana, para o seu desenvolvimento intelectual, psicológico e sociocultural. O mundo se apresenta cada dia mais complexo, globalizado, desafiante e instigante com a evolução tecnológica. A sociedade parece estar mergulhada no caos, apesar da excessiva racionalidade, o que torna a revisão dos paradigmas epistemológicos vigentes, fundamental para o aprendizado eficaz, a capacitação do homem de forma que ele possa criar uma nova ética, um novo sentido de cidadania e coletividade.

Há um desassossego por parte dos docentes, que ainda não praticam a ação interdisciplinar, por sentirem que não tem o *know-how* sobre o assunto a ponto de atuarem efetivamente. Mesmo sendo o “produto” de uma formação disciplinar, professores em serviço sentem-se impelidos à prática de uma educação interdisciplinar. Por serem referência nas escolas de ensino fundamental e médio brasileiras, os Parâmetros Curriculares Nacionais sugerem aos professores que sejam desenvolvidas práticas para exercer a interdisciplinaridade.

A interdisciplinaridade deve ir além da mera justaposição de disciplinas e, ao mesmo tempo, evitar a diluição delas em generalidades. De fato, será principalmente na possibilidade de relacionar as disciplinas em atividades ou projetos de estudo, pesquisa e ação, que a interdisciplinaridade poderá ser uma prática pedagógica e didática adequada aos objetivos do Ensino Médio. (BRASIL, 1998, p.75)

A educação é um fator preponderante na transformação e reestruturação de uma sociedade decadente e repleta de desigualdades. É através dela que é efetuada a formação de cidadãos capazes de entender e interpretar a ciência, as tecnologias, as artes, a diversidade humana e os valores políticos e estéticos para assumir de fato seu papel na construção de uma

sociedade mais justa e solidária. O enfoque interdisciplinar no contexto da educação manifesta-se como uma contribuição imprescindível para a reflexão e o encaminhamento de solução às dificuldades relacionadas ao ensino e à pesquisa, que dizem respeito à maneira como o conhecimento é tratado em ambas as funções do processo educacional.

Entender a complexidade e as inúmeras interações dos múltiplos componentes da realidade torna-se, portanto, uma necessidade inadiável. É na medida dessa compreensão que o homem se eleva da dimensão de objeto de engrenagem de uma máquina social e supera o senso comum, que domina o seu cotidiano.

O conhecimento pertinente a esse fato, coletivamente deve-se levar os sujeitos a enfrentarem a complexidade. *Complexus* significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo e as partes, as partes entre si. Por isso, a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade. Os desenvolvimentos próprios a nossa era planetária nos confrontam cada vez mais inelutável com os desafios da complexidade (MORIN, 2002, p.38).

A Teoria da Complexidade tem como ponto inicial o diálogo entre os saberes numa proposta transdisciplinar. Desse modo, a consideração do todo, numa união dos saberes fragmentados da educação tradicional, é a sua base epistemológica. A educação vem a ser o caminho para esse enfrentamento. A tradição da Modernidade, que supervaloriza o novo impondo uma estética ocidental dita universalista, produto de uma identidade intelectual, como única possibilidade para a educação, tem sido questionada, por não atender às demandas da sociedade pós-moderna. Com base nas novas experiências educativas frustrantes tanto para professores como para os educandos, percebe-se que uma revisão dos pressupostos teóricos que orientam a dinâmica organizacional é de fundamental importância para dar sentido ao ato de aprender e ensinar, que pode ser expresso como o aprender a ensinar. Os Parâmetros Curriculares Nacionais, “[...] procuram contribuir na busca de respostas a problemas identificados no ensino fundamental, objetivando uma transformação desse ensino que atenda às demandas da sociedade brasileira atual” (BRASIL, 1998, p.49).

Nessa percepção de transformação, a educação não pode ter um caráter estático. Por ser um processo contínuo e evolutivo deve ser um dos meios disponíveis para processar as

mudanças dentro da organização da aprendizagem. A consciência de que a educação é o processo básico para a promoção da condição humana, e que de certa forma o conhecimento pode e deve ser exigido em todas as esferas, faz-nos buscar um aprendizado permanente e sem fragmentação.

A questão da globalização e os impactos tecnológicos da vida contemporânea exigem um esforço para examinar criticamente a trajetória da formação interdisciplinar, com o objetivo primordial de encontrar alternativas junto ao processo educacional, mediante a inserção de metodologias didático-pedagógicas que possibilitem a exploração de múltiplos saberes.

Contexto Histórico da Interdisciplinaridade

Na década de 90 do século XX, de acordo com Fazenda (2007, p.35) “caminha-se da leitura do eu para a leitura do nós”, o que nos leva a refletir na construção de uma sociedade que seja mais igualitária, onde o conhecimento não pode se restringir às limitações das especialidades. Moraes (2003, p.85) acredita que uma nova visão, mais complexa e sistêmica, da ciência e de suas implicações na educação levará a um entendimento mais amplo e adequado do processo educacional.

Nesse sentido, é possível entender a interdisciplinaridade como uma atividade intencional a serviço da educação, que requer planejamento, onde o contexto escolar atual abrange preocupações que vão desde a valorização do tempo, espaço até a relação de mediação entre o educando e a construção de conhecimentos necessários para a vida em sociedade. Segundo Fazenda (1992, p.25), “A interdisciplinaridade caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo seu grau de integração real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa”. A interdisciplinaridade é entendida como um dos avanços mais seguros da área da educação em consonância com as demais ciências, pois surge pela necessidade de dar uma resposta à fragmentação causada por um ensino tradicional, epistemológico, de cunho positivista, ou seja, de só aceitar o observável.

Fazenda (1992, p.97), nessa linha de raciocínio, ainda diz que “A interdisciplinaridade, então, depende de uma mudança de atitude frente ao conhecimento, da substituição de uma concepção fragmentada pela concepção unitária do ser humano”. Nessa visão, trabalhar de

forma interdisciplinar é transformar velhos conceitos em novas realidades de recriar, renovar a educação, ou de novas perspectivas do processo de ensino e de aprendizagem.

A palavra interdisciplinaridade, a princípio, pode soar em nossos ouvidos como algo moderno ou até mesmo pós-moderno. No entanto, a ideia é uma atitude um tanto remota. Aristóteles, por exemplo, detectou inquietações de cunho interdisciplinar, quando tentou dividir as ciências de acordo com os tipos de objetos – para objetos distintos, ciências distintas, que teriam metodologia e linguagem diferentes – percebeu o perigo que isso representaria, criando visões parciais da totalidade do mundo.

Dessa discussão tem surgido o interesse de algumas gerações de pensadores e no século XVIII, por ocasião do surgimento do *enciclopedismo*, na tentativa de absorver todas as informações da humanidade num único livro. Mais recentemente, o movimento interdisciplinar que surgiu na Europa, precisamente na França e Itália, na década de 60 do século XX, em consequência dos movimentos estudantis que reivindicaram um novo estatuto de universidade, começou a transformar essa realidade. Essas reivindicações buscavam não aceitar o conhecimento fragmentado e desprendido do cotidiano curricular. A partir destes questionamentos procuravam-se alternativas para afastar os obstáculos entre as disciplinas.

No Brasil, mais especificamente na década de 70 do século XX, Hilton Japiassu inicia as reflexões sobre o assunto em seu livro “Interdisciplinaridade e Patologia do Saber.” Logo após, o movimento é reconhecido com os trabalhos de Ivani Fazenda, pesquisadora e estudiosa do tema. Fazenda (2001, p.18) divide o movimento interdisciplinar, didaticamente, em três décadas: na década de 70, ao buscar-se uma explicação filosófica, partindo para a construção epistemológica da interdisciplinaridade; na década de 80, parte-se para a explicação das contradições epistemológicas, e tenta explicar o método; nos anos 90, parte-se para a construção de uma teoria interdisciplinar. Para Fazenda, “Uma proposta de interdisciplinaridade no ensino procura reconduzir o professor à sua dignidade de cidadão que age e decide [...]”. (FAZENDA, 2003, p.64-65).

A revogação da fragmentação do conhecimento requer um indivíduo disposto e interconectado em um alto grau de complexidade do saber, estabelecendo a unificação dos conteúdos das disciplinas em busca da abrangência uniforme dessa dimensão que envolve o educador e o educando em uma cadeia produtiva, na compreensão do conhecimento através de uma leitura mais globalizada do mundo atual. Nogueira afirma que “O Currículo globalizado e interdisciplinar converte-se assim em uma categoria “guarda chuva” capaz de agrupar uma

ampla variedade de práticas educacionais desenvolvidas nas salas de aula [...]” (NOGUEIRA, 2001, p.121).

Concebe-se, a partir dessa articulação significativa, a organização de um currículo integrado em que os aspectos essenciais são estabelecidos em uma base homogênea, respeitando a maneira de trabalhar os conteúdos de formas diferentes, mas buscando uma intercomunicação entre eles. Dessa forma, entende-se que a prática interdisciplinar é uma forma de interagir a teoria com a prática, diminuindo a segmentação do conhecimento, possibilitando um intercâmbio entre várias disciplinas, e tendo objetivos e linguagens comuns.

[...] reconstituir a unidade do objeto, que a fragmentação dos métodos separou. Entretanto, essa unidade não é dada a "priori". Não é suficiente justapor-se os dados parciais fornecidos pela experiência comum para recuperar-se a unidade primeira. Essa unidade é conquistada pela "práxis", através de uma reflexão crítica sobre a experiência inicial. É uma retomada em termos de síntese. (FAZENDA, 1992, p.45)

Faz-se necessário realçar aqui que a educação não é estática e que a interdisciplinaridade é a possibilidade de promover a suplantação do espaço que a especialização tem ocupado na educação, rompendo com a rigidez dos compartimentos em que se encontram dispostas as disciplinas dos currículos escolares. É nessa perspectiva que a interdisciplinaridade se aproxima quebrando o pensamento fragmentado, traduzindo a educação como superação, unidade de integração e colaboração disciplinar. A interdisciplinaridade, desse modo, vem para fazer a junção das disciplinas, e não de criar disciplinas diferenciadas. Nota-se que a mesma tem o grande poder de fazer com que o sujeito integre diversas áreas do conhecimento em uma única disciplina.

A interdisciplinaridade permite a libertação das bases positivistas de um aprendiz controlável, pois em tempos tão competitivos e complexos, é necessário saber encaminhar soluções para os problemas também complexos. Portanto, a interdisciplinaridade não deve ser somente entendida, e sim praticada, pois busca a evolução do conhecimento numa visão contextual de mundo. Ela estabelece um espaço de compreensão mútua com uma linguagem de dimensão reflexiva ao desencadear um processo linguístico e comunicativo, interação de diferentes áreas de saberes que rompem com o dogmatismo do saber. Japiassu (1997, p.51) diz que “[...] a interdisciplinaridade reivindica as características de uma categoria científica,

dizendo respeito à pesquisa”. Nesse sentido, corresponde a um nível teórico de constituição das ciências e a um momento fundamental de sua história. Assim, é possível entender que a interdisciplinaridade não é uma proposta pedagógica definida, nem tampouco uma técnica didática, nem um método de diferentes saberes interdisciplinares. Para ação interdisciplinar acontecer de maneira efetiva, Gadotti (2000, p.124) diz:

Em termos metodológicos, a prática pedagógica interdisciplinar implica em:
a) Interação de conteúdos; b) Passar de uma concepção fragmentária para uma concepção unitária do conhecimento; c) Superar a dicotomia entre ensino e pesquisa, considerando o estudo e a pesquisa, a partir da contribuição das diversas ciências; d) Ensino-aprendizagem centrado numa visão que aprendemos ao longo de toda a vida (educação permanente)

Diante do exposto, a interdisciplinaridade, tem por base construir uma metodologia de trabalho educacional que se apoie na análise introspectiva da própria docência e das práticas de ensino enquanto aspiração para uma educação mais comprometida com a sociedade atual. Esse propósito nem sempre é alcançado sem gerar conflitos. As dificuldades encontradas pressupõem, entre outras coisas, a individualidade de cada professor ministrando sua disciplina com uma infinidade de conteúdos programáticos, a falta de integração entre as disciplinas do currículo, resistência e falta de diálogo, participação efetiva dos educadores na construção de um projeto comum, falta de tempo disponível para a busca do diálogo entre as áreas.

Estes são apenas alguns dos desafios enfrentados ao tentar implantar a interdisciplinaridade, ou de implementá-la. Por outro lado, passa a ser um desafio possível e enriquecedor para a educação como um todo. Fazenda destaca que uma proposta interdisciplinar no ensino “procura reconduzir o professor à sua dignidade de cidadão que age e decide, pois é na ação desse professor que se encontra a possibilidade da redefinição de novos pressupostos teóricos em Educação”. (FAZENDA, 2003, p.64-65).

Dessa forma, na realização de um trabalho interdisciplinar, o professor possibilita o confronto de vários saberes, provocando transformações e elevando os aprendizes a uma visão do conhecimento como um todo. “A interdisciplinaridade é fator de transformação, de mudança social, enquanto a integração como fim em si mesma, é fator de ‘estagnação’, de manutenção do ‘status quo’.” (FAZENDA, 1992, p.48). Para que a transformação ocorra, é preciso ir além das estruturas curriculares fechadas. Uma educação interdisciplinar requer uma

re-leitura da educação tradicional por disciplinas, e claro, requer atitude por parte dos professores.

O papel do professor e a resistência a projetos interdisciplinares

A interdisciplinaridade na educação contemporânea é um assunto muito discutido nos meios acadêmicos, no entanto, o conceito ainda se mantém difuso, dando origem a inúmeros questionamentos. Desse modo, é importante que se tenha bem definido o seu sentido para a educação, sua abrangência para o ensino, e pesquisas voltadas, principalmente, para o espaço das licenciaturas onde acontece a formação do educador. Maria Cândida Moraes ressalta a importância de que:

Sabemos que fundamentos e bases teóricas claras são vitais tanto nos processos de macro como de micro-planejamento de programas e projetos educacionais. Uma base conceptual clara e competente, a respeito do que seja o processo de construção do conhecimento, permite uma reflexão multidimensional sobre a prática pedagógica, o desenvolvimento do espírito crítico, além de colaborar para o desenvolvimento de uma prática docente de caráter um pouco mais filosófico. Por outro lado, ajuda também a conceber a melhor forma de operacionalização dos projetos, cuja essência certamente se materializará na concepção dos aspectos psico-pedagógicos presentes nos processos de ensino e de aprendizagem. Qualquer projeto educacional, independente da área e do nível ao qual se destina ou da clientela a ser beneficiada, requer clareza epistemológica a respeito de como ocorre o processo de construção do conhecimento e a aprendizagem. (MORAES, 2003, p.17)

De um modo paradoxal sabemos o quão importante é o papel do professor na formação do aluno. Nesse sentido, é necessário pensar em uma formação que contemple um educador repleto de desenvolvimento intelectual em diferentes dimensões. Um educador que ultrapasse as barreiras da sala de aula com um único e exclusivo propósito de ir além do âmbito escolar é o que fará a diferença no processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes, principalmente desse nível de ensino.

Fazenda destaca que “Muitos já falam na mudança, chegam até a vislumbrar a possibilidade dela, porém, conservam sua forma própria de ser educador, de ser pesquisador, de dar aulas, um patriarcado que enquadra, que rotula, que modula, que cerceia, que limita” (FAZENDA, 2007, p.42). Apesar do desejo de percorrer o caminho que leva à prática

interdisciplinar dentro do enfoque pedagógico, professores temem pela mudança, sentem-se incomodados com a revolução e a modificação dos hábitos já estabelecidos, que de certa forma são tão “confortáveis”.

Os trabalhos de caráter interdisciplinar serão norteados pela postura interdisciplinar do professor. Daí esse fato merecer reflexão a começar pela vontade política que vai além do novo discurso para assumir atitude interdisciplinar. Fazenda (2001, p.24-26) diz que "[...] a aquisição de uma atitude interdisciplinar evidencia-se não apenas na forma como ela é exercida, mas na intensidade das buscas que empreendemos enquanto nos formamos, nas dúvidas que adquirimos [...]". O professor pode, a princípio, rejeitar os velhos paradigmas e adentrar profundamente em um trabalho de sensibilização dos demais professores, manifestando a real essência do trabalho interdisciplinar associada à exposição de ideias que possam despertar o interesse dos demais educadores, comprovando a eficácia, utilidade e acessibilidade do conhecimento de maneira complexa.

Uma das formas de se garantir as ações interdisciplinares tem sido a adoção de projetos de ensino e de aprendizagem, cujo trabalho tem se revelado extremamente proveitoso no processo ensino-aprendizagem. Ganha o professor, que se sente mais realizado com o envolvimento dos alunos e com os resultados obtidos; ganha o aluno, que aprende mais do que aprenderia na situação de simples receptor de informações: aprende a lidar com a informação de forma construtiva e proveitosa, aprende a selecionar, organizar, priorizar, analisar, sintetizar, etc. Enfim, ele tem a oportunidade de desenvolver habilidades importantes, inerentes ao ato de estudar e aprender, úteis não só na escola, mas na própria vida.

O projeto abre novas perspectivas para o trabalho escolar, introduz a pesquisa em sua dinâmica, rompendo com os limites do tempo e do espaço da sala de aula. Rompe também com os limites de cada disciplina: quando se pesquisa algum item de interesse da disciplina Língua Portuguesa, há grandes probabilidades de se cair em territórios da História, da Geografia ou da Arte.

Percebe-se assim que para que um projeto interdisciplinar educacional alcance o sucesso almejado, é necessário que o professor esteja envolvido e que tenha comprometimento com a educação, assim como com os colegas. Além disso, é necessário que tenha recíproca aderência entre si e as partes do corpo docente quanto à compreensão da trajetória interdisciplinar, numa demonstração de coerência na sua atitude com a ação

apresentada. Um projeto de cunho interdisciplinar só será bem sucedido com muito trabalho, dedicação e expectativa de uma educação inovadora. De acordo com Carbonell (2002, p.94), para o sucesso de um trabalho interdisciplinar não se trata apenas da questão de método, mas, sobretudo, de vontade e atitude: há a falta de coerência entre o discurso e a prática.

O mundo contemporâneo experimenta um estado de constante transição em todas as áreas do conhecimento. Com o surgimento da diversidade de campos de conhecimento onde cada um atua em sua área de forma independente, em um cenário onde a fragmentação está em todo segmento da sociedade moderna foi que a interdisciplinaridade apareceu com a finalidade de fazer o diálogo entre as disciplinas, para uma geração e interação de conceitos com maior abrangência e complexidade.

A prática interdisciplinar: planejamento

Apresentaremos uma experiência de planejamento e prática de ensino interdisciplinar de um trabalho ocorrido com professores e alunos de uma Instituição de Ensino Superior, Curso de Letras, cujo início foi em 2012/1, quando fomos indicadas para compor o Núcleo Docente Estruturante – NDE desse curso. Nossa preocupação se concentrava inicialmente em como desenvolver uma prática de ensino que fosse além do currículo vigente naquele momento, o qual estava estruturado de forma disciplinar e com vários pré-requisitos.

Desse modo, fizemos um estudo do Projeto Pedagógico do Curso – PPC e apresentamos uma proposta de currículo mais integrado ao colegiado do curso de Letras do Centro universitário UnirG. A partir desse momento, sentimos resistência de grande parte dos professores quando eles perceberam que provavelmente sua prática pedagógica tomaria uma dimensão coletiva em todos os aspectos, do planejamento à elaboração das atividades, avaliações e discussões em sala de aula. Por outro lado, tivemos o apoio de uns três professores que assumiram conosco o grande desafio.

Essa resistência nos levou a verificar quais os motivos dessa reação. Por que esses professores se negavam a executar a proposta? Por isso, aplicamos, durante o processo, um questionário aos professores e alguns alunos que participaram do processo no segundo semestre de 2012 e os resultados dessa experiência relataremos a seguir.

A prática interdisciplinar do Curso de Letras da UnirG: relato de experiência

Esse trabalho voltado para uma prática pedagógica interdisciplinar teve início no primeiro semestre de 2012, com professores e alunos do curso de Letras da UnirG, os quais têm demonstrado grandes dificuldades para realizar o diálogo entre as disciplinas. Essa foi uma estratégia iniciada pela presidente do núcleo docente estruturante, e adotada pelos demais professores do curso. A proposta, desde o início, foi que a transmissão do saber disciplinar abrisse espaço a uma relação de diálogo, sem contudo abandonar situações específicas de cada disciplina.

Desse modo, nesse semestre, durante a semana pedagógica, na qual se realiza o planejamento das disciplinas, sugerimos aos professores organizarem-se para um planejamento integrado. Nessa ocasião, solicitamos que os professores se organizassem em grupos, por períodos e elencassem algumas obras que pudessem ser trabalhadas em conjunto por todos, selecionadas a partir do ementário do curso. A discussão permeava que se garantisse em seus planejamentos um exercício integrado, no qual se explicitavam competências e habilidades da escrita e da oralidade em atividades inter-relacionadas, quanto aos objetivos, metodologia e avaliação. Essas atividades resultavam em uma produção escrita inicialmente e posteriormente essa produção pudesse ser socializada oralmente em comunicações individuais.

Dessa forma, estabeleceu-se que dentre o grupo, um professor fosse o engajador da proposta e motivador das atividades em cada período. Inicialmente, as reuniões aconteceram de forma contínua, realizando-se semanalmente. Porém, esse processo não se deu em todas as turmas, pois dependíamos muito do professor líder do grupo. A professora responsável pelo último período do curso teve muita dificuldade em executar a proposta nessa turma, pois os alunos se apresentavam totalmente avessos às mudanças na prática pedagógica dos professores. Alegavam muitas atividades e que não entendiam porque após anos de trabalhos sem nenhuma preocupação em sua interconexão, nesse momento, em que estavam saindo da universidade eles teriam que aderir à proposta. Assim sendo, infelizmente essa turma não participou do processo.

Embora essa prática estivesse distante de um planejamento de aplicação interdisciplinar, no segundo semestre de 2012, continuamos investindo nesses procedimentos, apesar da insatisfação de muitos professores e alunos. Enquanto coordenadora desse projeto,

delineava objetivos, associando aos principais conteúdos a serem abordados nas disciplinas como forma de incentivar os colegas ao engajamento das atividades. A cada semestre, tínhamos um cenário cada vez mais obscuro de como realizar esse processo.

Em setembro de 2012, durante uma reunião para elaboração das avaliações discursivas interdisciplinares, notamos que os professores, em sua maioria, não se entusiasmavam muito. Houve comentários um tanto quanto desagradáveis de que essa construção era inútil, suscitava muito trabalho e que não percebiam resultados. Em razão disso, com aprovação da coordenação, decidiu-se mensurar essas insatisfações por meio de um questionário aplicado tanto para os alunos como para os professores, para obter dados mais reais sobre como eles estavam percebendo o desenvolvimento desse trabalho interdisciplinar.

Com base nas respostas dos questionários, tivemos a oportunidade de repensar o trabalho dos semestres subsequentes, pois nos possibilitou dimensionar as possíveis falhas e melhorar o processo como um todo. Nesse contexto, para 2013/1, iniciamos a semana pedagógica, discutindo o Projeto Pedagógico do Curso de Letras, buscando estabelecer elos entre as competências, habilidades e os objetivos apresentados pelos professores em seus planos de disciplina. Discutimos sobre o perfil do egresso, desenhado no PPC, na tentativa de delinear uma proposta de trabalho que atenda ao perfil de professor que o curso de Letras da UnirG propõe em suas diretrizes.

Nesse sentido, buscávamos a cada etapa envolver mais professores na superação dessas dificuldades de uma prática educativa que estimule a busca do conhecimento de forma coletiva, a partir de inquietações e problemáticas oriundas das discussões em sala de aula. Momentos em que os professores tornam-se moderadores de um debate que perpassa os conteúdos específicos de suas disciplinas.

Portanto, após um ano de experiência, para o ano de 2013, os professores mais aprazíveis à proposta decidiram que para esse semestre o trabalho partiria de uma temática estabelecida. Nesse sentido, definiram-se dois temas geradores a partir dos quais os grupos discutiriam com os alunos, trazendo situações problema para reflexão de modo que o mesmo fenômeno fosse percebido sob olhares e perspectivas diferentes, mas de forma interligada e plural.

Depois de tentativas a fio na busca de um trabalho integrado, propusemos a realização de uma oficina com os acadêmicos do curso de Letras, ministrada pelos professores de linguística, língua portuguesa e literatura de forma que esses professores, em uma mesma

aula, abordavam o mesmo assunto cada qual considerando as contribuições e perspectivas de sua prática e de seus conteúdos. Esse trabalho motivou os alunos e a expectativa é de realizar esse trabalho também com os professores de modo que todos se envolvam ao máximo com esse trabalho.

Nossa expectativa é de que esse projeto seja contínuo e aperfeiçoado a cada experiência. Assim senso, deixaremos os relatos sobre essa oficina para discutirmos em outra oportunidade, momento em que esperamos já ter adquirido experiências e bases teóricas necessárias à realização desses objetivos de modo interdisciplinar, provocando mudanças na nossa prática docente. Não vamos desistir e esperamos, também, conseguir um currículo verdadeiramente transdisciplinar, organizado por eixos temáticos, cujo desenvolvimento possa ocorrer tanto no nível horizontal quanto vertical, entre as disciplinas afins, fazendo com que os professores percebam a necessidade e importância de um trabalho articulado.

Resultados e Discussões

As tentativas com procedimentos interdisciplinares não são recentes, todavia sua prática efetiva tem sido um desafio persistente durante muitos anos. A análise dessa experiência interdisciplinar caracteriza-se como um encontro entre a nossa inquietação enquanto professor e a busca de uma prática docente mais ampla e efetiva. Uma proposta interdisciplinar é, antes de tudo, uma atitude filosófica e a educação deve ser vista como uma ferramenta poderosa e uma forma mais segura de compreender e modificar o mundo.

Os dados obtidos por meio do questionário evidenciaram que para os aspectos da efetividade do trabalho interdisciplinar os alunos não conceberam que o desenvolvimento do processo tenha sido da forma proposta e que as disciplinas tenham dialogado como deveriam. Eles alegaram, ainda, falta de clareza nas orientações dadas pelo professor, além da desorganização, conforme relato de um acadêmico “não tivemos as informações necessárias, faltou organização por parte dos professores, inviabilizando as atividades”; além disso falaram que não houve interconexão entre as disciplinas: “não envolveu todas as disciplinas”.

No quesito sobre as sugestões de melhoria do processo interdisciplinar no curso, os alunos solicitaram que os professores trabalhassem mais os conteúdos de forma interdisciplinar na sala de aula, para depois cobrarem resultados compartilhados “ser mais preciso, mais transparente, melhor aplicado” e “que cada professor seja melhor orientado pela

coordenação”. Nesse depoimento percebemos que os alunos ainda têm a visão equivocada de que a prática de sala de aula é uma imposição encaminhada pelo coordenador. De maneira geral, todas as reclamações e sugestões canalizaram para a organização e mais diálogo entre os professores e isso para o sucesso do processo.

Para os professores foram solicitados os pontos positivos e negativos da proposta, dentre os quais destacaram-se: “Os alunos estão desenvolvendo a oralidade nas apresentações das comunicações”, “Neste bimestre foi melhor que no anterior”, “Houve maior aceitação dos alunos com relação à avaliação”, “Os professores estão agilizando para entregar as avaliações a contento”. Quanto às sugestões para melhorar o processo, os professores responderam: “Pensar melhor o papel de cada um”, e “Organização de grupos de estudos para compreender realmente o processo interdisciplinar”. Quanto aos pontos negativos: “Nem todos os professores trabalham coerentemente com a proposta”, “Alguns alunos não leem ou não aceitam a proposta”, “a não interdisciplinaridade das atividades”, “Não houve diálogo entre os professores”.

Desse modo, ficou evidenciado no discurso dos professores e alunos que a falta de interesse e resistência pela interdisciplinaridade está primeiramente no desconhecimento de como desenvolver o processo de maneira efetiva. Além disso, houve uma tentativa de avaliação interdisciplinar, sem no entanto haver anteriormente um diálogo entre as disciplinas. É compreensível a resistência percebida nos professores e alunos ao se depararem com um processo inicial de interdisciplinaridade. O desafio de quebrar com conceitos enraizados, paradigmas, além de nos despir de tudo que acreditamos até então, é no mínimo assustador. É um momento de busca de uma nova forma não só de pensar, mas de agir.

Os resultados obtidos nessa primeira avaliação possibilitarão uma reflexão por parte do corpo docente no sentido de não apenas avaliar de forma interdisciplinar, mas desenvolver um trabalho completo, desde seu planejamento, passando pelas disciplinas possíveis dentro de cada período. Uma atitude reflexiva de construção do conhecimento por meio desse processo, de certa forma complexo, está desafiando professores e alunos. Todavia, um olhar atento ao cotidiano evidencia o desejo da superação, da realização e concretização efetiva da proposta sob a perspectiva de mais qualidade no ensinar e aprender.

Considerações

As referências a uma prática de ensino universitário pautada pelos fundamentos da interdisciplinaridade e transdisciplinaridade e da teoria da complexidade são percepções importantes para a formação dos futuros professores, pois essas abordagens possibilitam a transformação e compreensão do ser humano em sua totalidade. Durante esse trabalho foi possível perceber que além das discussões sobre essas abordagens e estratégias de ensino torna-se necessário um trabalho de conscientização do docente para o aprender a ser, visando desenvolvimento de habilidades relacionadas à capacidade de reconhecer suas potencialidades e condições de construção e transformação.

Desse modo, entendemos que uma proposta de trabalho interdisciplinar envolve além da organização das atividades de ensino, de forma coletiva, domínio do conhecimento e clareza dos objetivos que se pretende alcançar. Desse modo é tarefa do professor estabelecer com o aluno uma relação de diálogo, no qual as experiências são trocas recíprocas com a finalidade de desenvolver a aprendizagem provocando a construção do conhecimento. Nesse momento, a mobilização está na criatividade, reflexão, sensibilidade e verificação sobre como ocorre a compreensão e transmissão do conhecimento.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em 27 jan. 2014.

CARBONELL, Jaume. **A aventura de inovar: a mudança na escola**. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

D'ÁVILA, Cristina. Interdisciplinaridade e mediação: desafios no planejamento e na prática pedagógica da educação superior. *In: Revista Conhecimento e Diversidade*. Niterói, n. 6, pp.58-70, 2011.

FAZENDA, Ivani (Org). **Interdisciplinaridade: História, teoria e pesquisa**. 14. ed. Campinas-SP: Papirus, 2007.

_____. **Interdisciplinaridade: qual o sentido?** São Paulo: Paulus, 2003.

_____. **Dicionário em construção: interdisciplinaridade.** São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Integração e interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro - Efetividade ou ideologia?** São Paulo: Loyola, 1992.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e a Patologia do Saber.** Rio de Janeiro: Imago, 1976.

MORAES, Maria Cândida. **Educar na biologia do amor e da solidariedade.** São Paulo: Vozes, 2003.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 5 ed. São Paulo: Cortez ; Brasília, DF: UNESCO, 2002.

NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. **Pedagogia de Projetos: uma jornada interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das múltiplas inteligências.** São Paulo: Érica, 2001.

PROCESSOS DE DISCURSIVIZAÇÃO: ENTRECruzAMENTO DE FATORES CULTURAIS E COGNITIVOS NO PROCESSO DE REMEMORAÇÃO³⁵

Geralda de Oliveira Santos LIMA³⁶

Caio Cesar Costa SANTOS³⁷

Isabela Marília SANTANA³⁸

Resumo: Neste artigo, tendo como pressuposto teórico a ideia de que as atividades de referenciação são processos de discursivização desenvolvidos pelos sujeitos nas suas práticas sociais e, também, pelo entendimento de que o entrecruzamento de aspectos culturais e cognitivos possibilita o processo de rememoração, objetivamos focar nossa análise em textos que recategorizam discursivamente a figura mítica de Lampião a partir de uma multiplicidade de informações e de pontos de vista. Como resultado, afirmamos que a instabilidade dos objetos de discurso cristaliza o fenômeno do cangaço e delinea um fluxo de atividades anafóricas muito ambíguo.

Palavras-chave: Lampião. Referenciação. Discursivização. Rememoração. Objetos de discurso. Práticas sociais.

Abstract: *In this article, having as theoretical assumption the view that the referential activities are discursivization processes developed by the subjects in their social practices and, also, by understanding that the intertwined of cultural and cognitive aspects enables the process of recollection, we aim at focusing our analysis on texts that recategorize discursively the mythical figure of Lampião from a multiplicity of information and points of view. As a*

³⁵ Os exemplos aqui utilizados foram retirados do *corpus* da nossa pesquisa apresentada ao Doutorado em Linguística do Departamento de Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas – Unicamp.

³⁶ Professor associado do Departamento de Letras Vernáculas (DLEV) e do Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL) e pesquisador do Grupo de Estudos em Linguística Textual e Memória - GELTeM da Universidade Federal de Sergipe (UFS). São Cristóvão, Sergipe, Brasil. geraldalima.ufs@gmail.com.

³⁷ Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL) e pesquisador do GELTeM da Universidade Federal de Sergipe (UFS). São Cristóvão, Sergipe, Brasil. caio-costa@live.com.

³⁸ Mestranda do Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL) e pesquisador do GELTeM da Universidade Federal de Sergipe (UFS). São Cristóvão, Sergipe, Brasil. isabelamarilia@hotmail.com.

result, we affirm that the instability of the objects of discourse crystallizes the phenomenon of banditry and delineates a very ambiguous flow of anaphoric activities.

Keywords: *Lampião. Referential activities. Discursivization. Recollection. Objects of discourse. Social practices.*

Introdução

Ao longo do século XIX, mais precisamente na sua segunda metade, o que se via na vida social do sertanejo do Nordeste do Brasil era a criminalização do viver pelas armas, nos planos jurídico, histórico, sociológico e econômico. Data daí o uso das expressões cangaço e cangaceiro, tempo em que a lei e as autoridades não eram respeitadas nas terras do sertão do Brasil. Tempo esse em que a guerra e a vingança privadas eram práticas importantes de uma ordem um tanto bárbara, mas real, tendo o cangaço se tornado uma forma de vida criminal orgulhosa, ostensiva, escancarada. Dessa forma, a criminalidade (MELLO, 2004) deve ser vista, antes de tudo, como geradora de uma subcultura dentro da cultura sertaneja. A quantidade de informações sobre os universos social, discursivo e interacional do cangaço permite aos estudiosos do fenômeno elucidar e reconstruir histórias bastante relevantes sobre atitudes e ações, entre tantos outros aspectos, da vida dos cangaceiros, e, especialmente, da entidade Lampião.

Partindo dessa realidade, este trabalho traz informações por meio de depoimentos que vão reativar os estudos sobre Lampião que não só ocupa um lugar central na história do cangaço, mas também serve de fio condutor para abordar o panorama dessa época. A partir de escolhas significativas os sujeitos pesquisados em interação constroem e reconstróem discursivamente a figura mítica desse personagem, ora dizendo ser *herói, inteligente, guerreiro dos sertões*, ora *malvado, vingativo, mau*.

Nesse contexto, entendemos que, na tradição oral, em que o jogo da discursivização se realiza com maior intensidade, os fatos culturais e/ou históricos se manifestam de forma mais expressiva e direta do que na modalidade escrita. Eles se

infiltram na consciência de dado grupo social e a partir dela se reordenam ou se reelaboram no imaginário social, isto é, no conjunto de discursos em que cada elemento atribui sentido aos demais. As práticas orais de linguagem se constituem em *locus* privilegiado para a observação do fenômeno da construção conjunta da memória coletiva e/ou discursiva, por parte dos falantes, de uma determinada comunidade linguística. Isso se deve à natureza do processo de construção do texto falado em que as atividades de verbalização e interação ocorrem simultaneamente.

As práticas sociodiscursivas aparecem, portanto, como uma possibilidade de inserir a memória como fonte de trabalho de investigação do linguista. À luz de uma articulação entre teorias sociais, históricas e linguísticas, este trabalho tem como proposta trazer algumas reflexões e discussões sobre a rememoração de histórias contadas e recontadas, na atualidade, por moradores da região do Alto Sertão de Sergipe, sobre o cangaceiro Lampião e, também, temos como objetivo focar nossa análise em textos que recategorizam discursivamente a figura mítica de Lampião a partir de uma multiplicidade de informações e de pontos de vista. Para tanto, tomamos como aporte teórico os estudos de Halbwachs (1990), Bergson (1999), Sternberg (2008), Van Dijk (2004), Koch e Cunha Lima (2005), Lima (2008), Mondada e Dubois (2003), Apothéloz e Reichler-Béguelin (1995), Cavalcante (2003), entre outros. Tendo como hipótese o fato de que as atividades de discursivização, desenvolvidas pelo sujeito enunciador nas suas práticas interacionais, possibilita a reconstrução de acontecimentos de todo um passado armazenado na memória social de uma dada comunidade, além de condensar informações importantes sobre opiniões, crenças e atitudes que vão auxiliá-lo na construção dos sentidos.

Na fundamentação teórica, trouxemos uma breve apresentação sobre embates de memórias sociais focada na prática de recontar histórias na medida em que *recontar* pressupõe a remissão a um texto, a uma situação, ou mesmo a um acontecimento já existente, tendo como objeto de discurso (MONDADA; DUBOIS, 2003) o cangaceiro Lampião. Para isso, selecionamos alguns fragmentos de textos/discursos³⁹ (depoimentos) extraídos de um *corpus* constituído por pessoas que foram entrevistadas para a realização de uma pesquisa desenvolvida por Lima (2008). Fatos esses já cristalizados na memória

³⁹ Aqui tomamos o termo discurso como equivalente a texto. Daí o uso da expressão texto/discurso

discursiva de homens, mulheres e crianças da região. Isto é, esses episódios se encontram enraizados, armazenados na memória coletiva da comunidade. Isso pode ser evidenciado nas análises que desenvolvemos a partir dos exemplos aqui elencados, com os quais, procuramos mostrar como esquemas coerentes de produção e de interpretação dos fatos se entrecruzam no interior das histórias recontadas pelos cidadãos do sertão sergipano. A partir dessas histórias, eles projetam e realizam suas vidas. Rememoram os acontecimentos passados, imagens míticas de entidades da nossa história.

Breve apresentação sobre a rememoração de fatos que retratam a saga de Lampião

Na região do Alto Sertão, em Sergipe, vamos encontrar o município de Poço Redondo. Esta cidade tem sua trajetória sócio-histórica marcada por conta da intensa presença do bando de Lampião nessa localidade. Vejamos como Costa (1994) relata a entrada do *herói do cangaço*, pela primeira vez, nesse pequeno espaço geográfico.

O lugarzinho está adormecido. No primeiro raiar do dia, as mulheres estão despertas, vão para o jacaré apanhar água. Não sabe aquela gente que o dia 19 será um dia histórico na vida de Poço Redondo e, por que não dizer, de Sergipe? Pois foi nesse dia que o chão sergipano viu pela primeira vez as alpercatas do cangaço ferir a sua terra. [...] Com efeito, naquele dia 19 de abril de 1928, a velha e pequena igreja, assentada no lado esquerdo das poucas casas da pracinha, recebe o famigerado pernambucano, tornando aquela data e aquele dia um acontecimento histórico da era cangaceira no Estado de Sergipe (COSTA, 1994, p.39).

Esses sertanejos de vida tranquila, em consonância com o autor, escondidos nas distâncias do sertão sergipano, jamais poderiam imaginar que o rei do cangaço estava, àquela época, a caminho de Sergipe e vindo, justamente, para as caatingas e cerrados desse município. Da mesma forma, um dos entrevistados da nossa pesquisa, ao se referir à chegada de Lampião nesse *lugarzinho*, reporta-se, nos mínimos detalhes, aos acontecimentos ali vivenciados. Para ele, tudo está guardado, cristalizado na memória dessa gente como se fosse ontem. Vejamos como se posiciona diante de tais fatos:

- (1) Aqui no Poço [cidade de Poço Redondo], Lampião entrou em 1928 quando tinha uma festinha de Nossa Senhora da Conceição. *Ali bem no centro da pracinha da Igreja Matriz*. É o que conta ainda hoje o pessoal mais velho. Essas pessoas não esquecem

aqueles acontecimentos vividos aqui naquele dia que marcou a história do Poço. Bem ali na pracinha tinha uma venda de Teotônio de China e foi bem ali aonde ele chegou. O pessoal se assustou, aí, Lampião desce do cavalo numa calma e diz: *eu vim na paz, eu vim só dormir na casa de Teotônio de China*. Os mais velhos contam que aquela paz e aquele sossego que existia aqui no Poço, nesse dia, desapareceram.

Para Halbwachs (1990) é, sobretudo, nas lembranças das pessoas mais idosas que se pode verificar uma história social bem definida, na medida em que elas já vivenciaram e/ou experimentaram determinados tipos de acontecimentos com características bem marcadas e conhecidas, enfim, a memória atual dessas pessoas pode ser desenvolvida sobre um pano de fundo definido. Sendo assim, não é difícil identificar no comentário do pesquisado a referência a uma memória coletiva (ou social) que se estabelece em torno dos acontecimentos vivenciados com a chegada de Lampião à cidade, como podemos ver neste fragmento: *essas pessoas não esquecem aqueles acontecimentos vividos aqui naquele dia que marcou a história do Poço* [Redondo].

Mais que uma lembrança, esse evento torna Poço Redondo um local de memória. Além disso, a reconstrução do fato histórico da primeira vez em que Lampião entrou nessa cidade inclui não apenas a descrição do local (*a pracinha da Igreja Matriz*), mas também detalha que exatamente naquele dia estava acontecendo uma festa da padroeira da cidade. A rememoração desse cidadão inclui, também, uma fala atribuída a Lampião: *eu vim na paz, eu vim só dormir na casa de Teotônio de China*. O uso do discurso direto para formatar a fala de Lampião, a avaliação feita no meio do depoimento (*Essas pessoas não esquecem aqueles acontecimentos vividos aqui naquele dia que marcou a história do Poço*) e o uso do discurso indireto para produzir um fechamento para este episódio (*Os mais velhos contam que aquela paz e aquele sossego que existia aqui no Poço, nesse dia, desapareceram*) mostram que o enunciador é um mediador de várias memórias ao articular discursos de outrem que rememoram o passado para construir o seu próprio discurso de rememoração de um dado *objeto de discurso* (MONDADA; DUBOIS, 2003) e dos fatos e/ou acontecimentos.

De acordo com Halbwachs (1990), para que se atinja a realidade histórica é preciso que o indivíduo saia de si mesmo e se coloque conforme o ponto de vista do grupo social em que está inserido, para que possa ver, com mais detalhe, como os

acontecimentos marcam uma data, marcam um momento. Isso por que penetrou num círculo das preocupações e dos interesses coletivos. “A história não é todo o passado, mas também não é tudo aquilo que resta do passado” (HALBWACHS, 1990, p.67). Para o sociólogo, ao lado de uma história escrita, há uma história viva que se perpetua ou se renova através do tempo, em que é possível encontrar um grande número dessas histórias que podem ser contadas e recontadas, visto que recontar pressupõe a remissão e/ou recategorização a um texto/discurso (uma situação, um evento) já existente.

Como sabemos, o processo comunicativo demanda a ativação e a reativação de conhecimentos adquiridos por meio de outros discursos e de outras situações experimentadas. Acontecimentos anteriores (passados) potencializam o surgimento de outros textos/discursos (presentes), de outros pontos de vista quer imediato quer mais distante. A recategorização desses fatos passados se opera na memória do indivíduo que reconta como outros sujeitos fizeram e continuam fazendo parte de uma mesma sociedade em cuja memória as lembranças se cristalizaram.

Para isso, não basta que outros indivíduos do grupo lhe tragam seus depoimentos, contem suas histórias, é preciso, também, que sua memória não tenha cessado de concordar com as memórias dos outros, e que haja bastantes pontos de contato entre uma e outra(s) para que as lembranças recordadas possam ser reconstituídas discursivamente sobre um fundamento comum. Podemos verificar isso nas palavras de Halbwachs (1990, p.78), ao postular que “a memória dos outros contribui para reforçar e completar a nossa”.

O simples fato de lembrar o passado no presente exclui a identidade entre as imagens de um e de outro e propõe a sua diferença em termos de ponto de vista. A menor alteração do ambiente atinge a qualidade íntima da memória. Por essa via, Halbwachs (1990) amarra a memória da pessoa à memória do grupo; e esta última à esfera maior da tradição, que é a memória social (ou coletiva) de cada sociedade. Por isso, ele postula que é preciso que se valorize o universo em que o indivíduo se desloca fisicamente ou no pensamento. A sucessão de lembranças, mesmo daquelas que são mais pessoais, explica-se, sobretudo, pelas mudanças que se produzem em nossas relações com os diversos contextos (social, linguístico, cognitivo, cultural, histórico, interacional), isto é, pelas transformações desses universos, de forma conjunta, compartilhada.

Segundo a postulação desse sociólogo, há dois tipos de memórias: uma interior e outra exterior, ou então, uma pessoal (autobiográfica) e outra social (histórica). A

memória pessoal se apoia na memória social, pois toda história da vida do homem faz parte da história, em geral, da sociedade, embora a memória histórica, mesmo sendo bem mais ampla que a pessoal, não representa o passado do indivíduo senão sob uma forma resumida, encapsulada (CONTE, 2003) e esquemática, enquanto a memória de vida do indivíduo apresenta um quadro bem mais contínuo e mais denso. A título de ilustração, podemos ver agora parte de uma história, envolvendo ações mais fortes da passagem dos cangaceiros nessa região que marcaram e, ainda, marcam a memória do povo do sertão de Sergipe. Estamos nos referindo à batalha de Maranduba em 1932. Marcas estas materializadas, cristalizadas na memória (e/ou memórias) desses cidadãos, as quais podem ser confirmadas por meio deste recorte extraído do texto reconstruído na entrevista concedida por um dos entrevistados. Vejamos o que fala a respeito do confronto:

- (2) Estão frente a frente os inimigos mortais: Nazarenos e Lampião. E é Lampião quem dá o grito de guerra: “cuidado meninos, os macacos cercaram a gente”! Para os homens da volante a vitória parecia certa, mas a situação era inversa. Do outro lado, estava o herói, o titã, o guerreiro dos sertões. Numa manobra inteligente e envolvente o rei do cangaço deixa os atacantes sem saber como e por onde dirigir o combate [...] o domínio da situação pertencia a Lampião. *Nesse momento, não tinha nada comparado à violência e aos estrondos do tiroteio.* Os tiros ecoavam longe, muito longe, parecia que o inferno tinha desabado e se transportado para aquela esturricada terra. [...] a Batalha de Maranduba foi e continua sendo um dos maiores pesadelos da história do povo do sertão sergipano. [...] Esse combate nunca vai ser esquecido porque está gravado na história do cangaço nordestino.

O enunciador, nesse trecho de seu depoimento, nomeia diretamente os dois lados do conflito, *Nazarenos e Lampião* e, em seguida, traz uma fala de Lampião por meio do discurso direto: *cuidado meninos, os macacos cercaram a gente!* É interessante pensar que as falas atribuídas a Lampião podem ser consideradas como pontos de cristalização que contribuem para a estabilização das várias lembranças de um mesmo acontecimento. O próprio episódio da Batalha de Maranduba é, de fato, lembrado, recontado, em várias entrevistas de nosso *corpus*. Isso mostra que o pesquisado retém na

sua memória lembranças que ainda continuam vivas na consciência de vários grupos, ou seja, são lembranças vivas tanto para o falante como para a comunidade (Halbwachs, 1990). Tanto em (1) como em (2), seus produtores procuram reproduzir uma formulação detalhada do contexto quando falam, respectivamente, *ali bem no centro da pracinha da Igreja Matriz* ou *nesse momento não tinha nada comparado à violência e aos estrondos do tiroteio. Os tiros ecoavam longe, muito longe... Parecia que o inferno tinha se transportado para aquela esturricada terra.*

Esse processo de contextualização ou de discursivização também contribui para a estabilização dos acontecimentos tanto na memória dos sujeitos que produzem as formulações, como na memória social daqueles que formam o grupo. A maneira como se deram as reconstruções discursivas dessas lembranças mostra por meio da interpretação do sujeito enunciador (o que conta ou reconta) que os fatos históricos continuam presentes não só na sua memória (do falante), mas também na memória social (coletiva), na vida das pessoas comuns, ou na memória vivida em torno da história do lugar. Por outro lado, também mostra que a memória é reativada, mantida, e modificada (KOCH, 2004) sociocognitivamente. Por exemplo, esse sujeito da pesquisa relata e interpreta os fatos da Batalha de Maranduba, ao recriar a situação discursiva: as entidades Nazarenos e Lampião são introduzidos, recategorizados e modificados continuamente por meio de expressões nominais como *os macacos, os homens da volante, os atacantes*, de um lado; e, de outro, *o herói, o titã, o guerreiro dos sertões, o rei do cangaço*. Portanto, o enunciador constrói e reconstrói, a partir de sintagmas nominais coerentes, toda uma memória em torno da figura de Lampião.

É, pois, na memória do indivíduo que se encontra essa riqueza cultural, em que a história aparece intimamente ligada à memória social, na medida em que há uma continuidade entre as recordações, os acontecimentos do passado e o presente da vida da comunidade em relação a esse universo discursivo. Os trechos acima mostram como o passado é recategorizado no presente por intermédio do uso da memória, em suas múltiplas funções culturais, políticas, sociais e discursivas. Outra imagem que ainda está viva na consciência do povo da região do sertão é a da morte de Lampião. Esse episódio se encontra enraizado na memória da comunidade, o que pode ser evidenciado nos fragmentos abaixo, retirados de histórias vivenciadas já materializadas, cristalizadas no discurso de homens, mulheres e crianças da região:

- (3) No tempo de Lampião, eu era mocinha muito nova e não tinha medo deles, porque Lampião chegava lá em casa e eles não judiavam ninguém. Mais o povo [...] sabe como é! Conta muitos causos por aí de Lampião e sua gente. Um dos causos é o da morte desse cangaceiro ali no Poço Redondo na Grota do Angico onde ele morreu, não, onde a volante acabou com a vida dele. Esse acontecimento foi triste porque mataram o homem bem aqui no Estado de Sergipe. Isso não dar pra esquecer não, e todo ano no dia da morte dele sempre tem alguma coisa lá no lugar e muita gente vai até daqui de Glória porque o povo tem muito respeito por Lampião. Um cara muito valente, muito corajoso [...]. Eu era menina naquele tempo mais eu me recordo. Mas uma coisa é certa, só mataram ele porque ele foi traído num emboscada [...]. Porque ele não pode se defender dos macacos, era assim como ele chamava a polícia. E dessa vez a volante foi mais esperta.
- (4) Lampião não se entregava a ninguém, o futuro dele era morrer. Ainda se conta que teve policiais que botaram veneno na bebida dele. Esse mesmo coronel mandou dizer a ele que não estava com raiva dele não e que ia mandar um vinho pra ele, só que a garrafa não ficou bem tampada e que o vinho era pra ele tomar e o bandido tomou não lhe deu dor de barriga, mas deu pra dormir, então a volante pegou o chefe dos bandidos de surpresa lá na Grota do Angico. Ali no município do Poço, aí, então, acabou com ele e seu bando. Foi uma desgraça, uma tragédia aquilo. Sabe moça, eu nem gosto de me lembrar da maneira que ele morreu. Lampião era malvado, né? Mais não precisava acabar com aqueles cangaceiros daquele jeito, não.
- (5) Da morte de Lampião na Grota do Angico pelo capitão Luiz Bezerra que comandava a volante que acabou com Lampião mais os outros que estavam com ele lá, o povo do sertão, ainda, se lembra bem, e eu acho que vai ser difícil de se esquecer, sabe? Quem é que nunca ouviu falar de Lampião? Do modo como acabaram com ele? Sempre tem gente interessado em saber dos acontecimentos passados na Grota de Angico naquela madrugada que marcou muito essa região, ainda vem muita gente de fora de outros lugares para conhecer o lugar onde acabaram com o homem mais famoso do sertão, porque ele foi famoso mesmo. Muita gente sabe contar muitas histórias de sua passagem por aqui, de alguns fatos verdadeiros que aconteceram.

Ao se referir à tragédia de Angico, Costa (1994, p.413), por ter convivido com a realidade de cangaceiros e coiteiros, afirma que é “um privilégio ter nascido e vivido ao lado de Angico; ter convivido com os que participaram da hora final de Lampião”. E ainda acrescenta: “posso uma privilegiada felicidade de conhecer todas as versões dos fatos que se relacionam com o trágico dia”. Nesse comentário, o autor deixa claro seu sentimento de nordestino, de ser sertanejo. Tangido por uma preocupação de fidedignidade aos fatos contados, faz uma descrição pormenorizada, dentro do contexto local, dos acontecimentos ali enraizados na memória coletiva dessa comunidade. Percebe-se a sua preocupação em transmitir uma cultura que possui uma riqueza peculiar. Faz também referências a madrugada de 28 de julho, uma quinta-feira, na fazenda Angico, onde o grupo de Lampião foi atacado pela volante comandada pelo então Tenente João Bezerra da Silva.

Dentro do quadro teórico-analítico desta investigação, verificamos com base nas histórias recontadas pelos sujeitos pesquisados que para a maioria dos habitantes das comunidades mais distantes, à época, sem acesso às informações escritas como as de jornais, por exemplo, as notícias concernentes a Lampião e seu bando chegavam de outra forma. Isto é, sabia-se das investidas desse cangaceiro por intermédio de conversas nas feiras de finais de semana, nas festas, com vizinhos e desconhecidos e no contato com soldados que tinham participado de diligências contra ele. Assim sendo, as informações corriam de boca em boca, tanto na cidade, como nos povoados e nas casas mais longínquas, escondidas nas regiões mais distantes, nas matas. Isso pode ser confirmado no fragmento a seguir:

- (6) Quando acabaram com a vida de Lampião, eu ainda não tinha nem nascido. Mas eu conheço muita estória de sua vida dele [...]. Até essas estórias ainda se conta hoje. Os homens quando ficam ali na pracinha conversando lorota, aí lembram e falam daquele tempo de Lampião e de suas estórias. A história do rei do cangaço o povo nunca esquece. Eles ainda lembram porque essa história é contada por muita gente daqui ainda. O assunto pelas aventuras da majestade do cangaço anda por aí afora. Eu era ainda menina quando eu ouvia muita conversa de vizinhos com outras pessoas nas feiras dos sábados em Glória, pois a gente ia sempre pra feira aí ouvia o povo falando das diabruras de Lampião [...]. Meu pai contava que na casa de minha avó,

aonde muita gente que vinha da roça se hospedava no sábado da feira lá na cidade, era um local aonde o povo se reunia e aí conversava muito sobre as estórias das estripulias de Lampião e se reunia para dar notícias do paradeiro dele. Então as notícias chegavam por intermédio das pessoas. Eu me lembro de que meu pai e minha mãe sempre falavam daqueles sábados na cidade, daquelas lembranças!

No período do cangaço, era comum após a refeição noturna na frente da casa da fazenda todos se sentarem para contar e recontar histórias consideradas *verdadeiras*. Geralmente contadas por pessoas mais idosas que tinham ouvido falar ou até mesmo participado de algumas das façanhas narradas. Para Halbwachs (1990), mesmo que o indivíduo não tenha assistido a certos acontecimentos, a não ser pelos jornais ou pelos depoimentos daqueles que deles participaram diretamente, ele se lembra deles, pois esses acontecimentos ocupam um lugar na memória discursiva do grupo social a que pertence. Como é o caso dessa informante que fala no seu depoimento: *quando acabaram com a vida de Lampião, eu ainda não tinha nem nascido. Mas eu conheço muita estória de sua vida*. Isso mostra que o enunciador, mesmo não tendo vivenciado ativamente à época de Lampião, sabe das histórias, das suas andanças, das suas ações. Para Koch e Cunha-Lima (2005), os conhecimentos representados na memória de longo prazo da vida social podem ser socialmente partilhados pelos membros de uma determinada cultura como conhecimentos individuais, oriundos de experiências ou vivências pessoais.

Memória social vista sob a perspectiva sociocognitiva

Para Koch (2002), a língua não existe fora dos sujeitos sociais que a falam, e fora dos acontecimentos discursivos nos quais eles intervêm e mobilizam seus saberes linguístico, social, cultural, histórico, cognitivo e interacional. No que concerne aos estudos da cognição, há muito tempo, os pesquisadores dessa temática têm se preocupado em distinguir o que é provisório e o que é permanente no funcionamento da memória.

Nas primeiras teorias do processamento cognitivo do discurso, por exemplo, era simplesmente assumido que os falantes da língua construía uma representação mental do texto na memória episódica. Contudo, “a representação textual, que explica muito sobre a compreensão do discurso, não permitia tratar de uma dimensão tão fundamental

da coerência como a correferência, nem mais genericamente das relações condicionais entre fatos” (VAN DIJK, 2004, p.160).

Em razão disso, e com o intuito de resolver não só essa questão, mas também uma série de outros problemas, a teoria cognitiva da linguagem e da compreensão ou produção do discurso introduz a noção de modelo mental, ou seja, “assume-se que adicionalmente à representação mental do texto, os usuários da língua constroem um modelo de situação sobre a qual o discurso versa” (VAN DIJK, 2004, p.161). Isso significa dizer que estudiosos da cognição sentiram a necessidade de essa teoria ser abordada também em uma perspectiva social, bem como apresentar alguns dos fenômenos que têm ocupado o centro dos estudos nessa perspectiva.

Para Van Dijk (2004), os modelos são parcialmente fabricados a partir do conhecimento pessoal existente e, também, são o registro episódico de nossas vivências partilhadas com outros membros da sociedade. Essas experiências podem ser diretas ou imediatas, como na participação de eventos ou ações ou como na interpretação do discurso em que são adquiridos conhecimentos sobre uma dada situação a partir de prévios eventos sociais. Isso se confirma quando Koch (2002, p.44) afirma que “os modelos são, pois, estruturas complexas de conhecimento que representam as experiências que vivenciamos em sociedade e que servem de base aos processos conceituais”.

Em consonância com aquele autor, grande parte da memória social pode ser recuperada a partir de modelos já construídos e/ou reconstruídos em outras ocasiões sobre situações similares. Significa dizer que o processo de recordação envolve a recuperação de ações do passado ativadas por ocasião de episódios, eventos, também constituídos anteriormente. Os modelos mentais desempenham papel importante na construção não só de memória social, mas também na reatualização de velhos modelos. Como podemos ver, esse diálogo a respeito dessa abordagem tem se tornado possível, uma vez que têm surgido espaços de compreensão do processo cognitivo como fenômenos capazes de oferecer modelos de interação e, ao mesmo tempo, como fatos que acontecem na vida social do indivíduo ou da comunidade a que pertence.

A forma como o conhecimento de mundo é armazenado na mente do falante recebe, além do nome memória, outras denominações diferentes por parte dos pesquisadores que tomam a cognição humana como objeto de estudo: *modelos, esquemas,*

frames, cenários, scripts, modelos mentais, modelos episódicos ou de situação, etc. Esses modelos permitem aos sujeitos fazer uma série de inferências no curso do processamento textual, assim como em várias situações nas práticas sociais, por isso, podem ser caracterizados como “estruturas complexas de conhecimento que representam as experiências que vivenciamos em sociedade e servem de base aos processos conceituais” (KOCH, 2003, p.44). Modelos estes que representam o registro episódico de experiências pessoais, partilhadas com outros membros da sociedade, como na participação de eventos ou ações ou como na interpretação do discurso em que são adquiridos conhecimentos sobre uma dada situação a partir de prévios eventos sociais (VAN DIJK, 2004).

É, portanto, na base desse conhecimento que está o reconhecimento do outro como ente interacional de uma mesma comunidade. Assim sendo, “os eventos linguísticos não são a reunião de vários atos individuais e independentes. São, ao contrário, uma atividade que se faz com os outros, conjuntamente” (KOCH; CUNHA-LIMA, 2005, p 283). Para isso, ativam-se modelos de situação, expectativas sobre estados de coisas que podem guiar o enunciador nesses processos de contar e recontar histórias, envolvendo o referente Lampião.

Os modelos de memória fornecem a base do conhecimento referencial de que se necessita para dar conta de fenômenos referenciais. Isso mostra que os modelos são relevantes tanto na compreensão como na produção ou reprodução de objetos de discurso (referentes, entidades), uma vez que eles permitem aos falantes construir interpretações específicas de um discurso qualquer, podendo, assim, haver posicionamentos, isto é, opiniões diferentes, pois, o que para um é importante pode não ser para outro(s). Na verdade, os seres humanos não só recordam, relembram o modelo e reproduzem informações derivadas dele, mas também constroem modelos dinâmicos em contínua mutação de contextos social, histórico, linguístico e cognitivo.

Depois de se ter atentado, de alguma forma, para a questão da memória social vista à luz de perspectivas histórica, cognitiva e social, achamos que seria pertinente, a partir das abordagens vistas, mostrar algumas análises de fragmentos extraídos de textos/discursos construídos pelos sujeitos constituintes do *corpus* desta pesquisa, que veiculam certo saber sócio-histórico-cognitivo sobre acontecimentos vivenciados e/ou experimentados àquela época do cangaço e que ainda se fazem presentes na memória discursiva (e social) das comunidades pesquisadas. Fatos estes que retratam a saga de

Lampião. Esta rememoração mostra a capacidade que os sujeitos atuantes têm na recategorização desses episódios alusivos a esse cangaceiro. Reelaboração esta que deve levar em consideração certas restrições impostas pelas condições culturais, sociais, interacionais, históricas e, finalmente, pelas condições de processamento decorrentes do uso das atividades da linguagem.

Levando em consideração a multiplicidade de contextos a qual imprime ao referente uma mutabilidade constitutiva à medida que se constroem e se reconstroem os significados do discurso, vamos ver como o objeto de discurso, a partir de pistas contextuais, é reelaborado e/ou mantido no modelo textual. Isso significa dizer que a recategorização desse referente se opera por meio de cadeias coesivas responsáveis pela progressão referencial do texto. Cadeias essas que se formam em torno do mito Lampião. Atentemos para os textos seguintes:

- (7) Eu acredito que Lampião foi *um homem de justiça*. Agora eu acredito que quando começou essa vida dele de entrar no cangaço, Lampião teve seus motivos. Ele era *um jovem digno*. Lampião era *um homem novo, um rapazinho* que negociava com redes e outras coisas, até em Sergipe ele vendia. Quando ele chegava no Estado de Sergipe, ele se arranchava na fazenda do pai de Chico Meneses. *Um sujeito direito* tava ali.
- (8) [...] por ele ser muito esperto nos combates, recebeu mais tarde o nome de Lampião, porque ele era realmente *um reflexo, uma luz* realmente [...]. Foi durante o tiroteio entre a polícia e os cangaceiros que foi observado o fato de que o rifle de Virgulino de tanto atirar para dar saída para os cangaceiros [...] parecia um candeeiro ou lampião aceso e, é por isso, que resolveram dar a ele o apelido de Lampião [...] Para o povo do sertão, Lampião era *um espelho*, era *um estrategista*, como Antônio Conselheiro da guerra de Canudos. Para o povo sertanejo Lampião era e continua sendo *um grande guerrilheiro* [...].

O exemplo (7) mostra como o referente (Lampião) vai sendo recategorizado textualmente via o uso de expressões referenciais (sintagmas nominais) como *um homem de justiça, um jovem digno, um homem novo, um rapazinho, um sujeito direito* que retomam o termo genérico *Lampião*, estabelecendo uma relação de correferencialidade,

visto que essas formas linguísticas se referem ao mesmo referente (Lampião). Ao optar pelos usos anafóricos do indefinido, o falante, durante o processo de interação, não quis apenas atribuir predicções, mas reativar seu objeto de discurso. Dessa forma, o sujeito enunciador, em interação com outros sujeitos, procede à ativação e à reativação dessa entidade por intermédio da mobilização desses sintagmas que funcionam como pontos discursivos de cristalização. Formas que desempenham uma série de funções cognitivo-discursivas muito relevantes na reelaboração da memória social (e discursiva) do cangaceiro.

As expressões nominais indefinidas, em itálico, no texto (8), ao construírem imagens metafóricas (KOCH, 2002) para a recategorização do referente Lampião, realizam avaliações importantes que permitem novos direcionamentos de argumentação, de pontos de vista ou de interpretações. O emprego destas sequências referenciais: *um reflexo, uma luz, um espelho, um estrategista, um grande guerrilheiro* evidencia a função anafórica que elas podem desempenhar na reconstrução discursivo-cognitiva desse mito. O que significa dizer que tais expressões contribuem decisivamente para a elaboração do sentido do enunciado, como já mencionado antes, indicando pontos de vista e assinalando direções argumentativas. O que nos parece uma carga avaliativa acerca desse personagem da nossa história e que se dá mais em função do emprego não só dessa cadeia referencial (8), mas também mediante outras cadeias. Portanto, o objeto de discurso é inferido pelo emprego de expressões com base no contexto prévio e/ou no contexto de uso, de modo que sua presença na memória discursiva do grupo social reforça a ideia de que a constituição da memória social pode ser produzida discursivamente.

Nas análises feitas, mostramos como os entrevistados procedem à recategorização do objeto-de-discurso por meio da mobilização ou utilização de expressões nominais com função anafórica. Expressões essas que funcionam como pontos discursivos de cristalização e fazem remissão a toda uma memória social (do cangaceiro Lampião) construída e reconstruída por esses sujeitos nas suas atividades de linguagem, contando e recontando histórias, dando origem assim a várias sequências referenciais responsáveis pela continuidade progressiva dessa prática textual/discursiva. Cadeias essas que são decisivas para a reconstrução, a interpretação e a avaliação dos fatos presentes tanto na memória do falante como da comunidade com a qual interage, de modo que se vão atribuindo ao referente, durante as atividades de linguagem, caracteres e/ou predicções

ancorados no universo discursivo e em modelos cognitivos. Dessa forma, é por intermédio dessas sequências coesivas que operam como que uma memória compartilhada, *publicamente* alimentada (KOCH, 2003) pelo próprio discurso, que o sujeito constrói e reconstrói discursivamente a figura mítica de Lampião.

Considerações finais

Na análise que fizemos, envolvendo alguns processos referenciais, foi possível observar que fatores de entrecruzamento da memória social descrevem discursivamente pontos de estabilização de cada forma referencial envolvida na atividade anafórica do referente Lampião. Essas descrições percorrem o processo de rememoração dos fatos experienciados, é um tipo de ato recorrente. Como evidenciado nos depoimentos, no Estado de Sergipe e, especificamente, na região do Alto Sertão, os acontecimentos ali referidos, por intermédio dos relatos dos sujeitos investigados sobre o fenômeno Lampião, vêm mantendo viva a chama da memória desse personagem mítico do sertão nordestino. Cognominado *O Rei do Cangaço*, já que se manteve em uma posição de domínio durante aproximadamente duas décadas. Domínio este que envolveu uma grande parte do nordeste brasileiro: para alguns, um domínio de justiça e, para outros, um reinado de terror. Essa intersecção nos é saliente porque permite, no interior de cada memória episódica evidenciada pelo falante, a elaboração de *objetos de discurso* cada vez mais precisos, mais dinâmicos, revelando índices de subjetividade encapsulados em cada um desses episódios.

São as próprias intersecções, transcritas no domínio de pontos de vista, que possibilitam a construção e reconstrução da memória social do mito Lampião via uso de complexas remissões referenciais amoldadas por anafóricos, dêiticos discursivos ou mesmo de memória. O cenário rural sertanejo atrelado à história desse mito contribui para a recategorização da figura do representante mais (re)conhecido do fenômeno cangaço. Centrando-nos, então, nessas estratégias referenciais, destacamos que as lembranças e/ou recordações de ações de tortura e aterrorizantes presentes nos relatos sobre Lampião são o resultado da ativação e reativação da memória discursiva (e/ou social) de cada sujeito entrevistado. Tais recordações executam múltiplas funções, na medida em que podem contribuir tanto para a progressão referencial quanto para a recategorização e/ou

predicação do objeto de discurso Lampião, remissões que apontam de forma antagônica ora para um cenário de sangue, ora para o de heroísmo.

Referências

APOTHÉLOZ, D; REICHLER-BÉGUELIN, M-J. Construction de la référence et stratégies de designation. In: BERRENDONNER, A.; REICHLER-BÉGUELIN, M-J. (Org.). **Du syntagme nominal aux objets-discours**. Neuchâtel: Université de Neuchâtel, 1995, p.227-271.

BERGSON, H. **Matéria e memória**: ensaio sobre a relação do corpo com a mente. Tradução Paulo Neves – 2. ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1999.

CAVALCANTE, M. M. Expressões referenciais: uma proposta classificatória. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, n. 44, p.1-387, Jan./Jun. 2003. p.105-118.

CONTE, M. E. Encapsulamento anafórico. In: CAVALCANTE, M. M.; RODRIGUES, B. B.; CIULLA, A. (Org.). **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003. p.177- 190.

COSTA, A. A. **Lampião além da versão**: mentiras e mistérios de Angicos. Aracaju: Sociedade Editorial de Sergipe, 1994.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Introdução à linguística textual**: trajetória e grandes temas. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. CUNHA-LIMA, M. L. Do cognitivismo ao sociocognitivismo. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. **Introdução à linguística**: fundamentos epistemológicos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LIMA, G. O. S. **O Rei do Cangaço, O Governador do Sertão, O Bandido Ousado do Sertão, O Cangaceiro Malvado**: processos referenciais na construção da memória discursiva sobre Lampião. Tese (Doutorado em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp.Campinas, 2008.

MELLO, F. P. **Guerreiro do sol**: violência e banditismo no nordeste do Brasil. São Paulo: A Girafa, 2004.

MONDADA, L.; DUBOIS, D. Construção dos objetos e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In: CAVALCANTE, M. M.; RODRIGUES, B. B.; CIULLA, A. (Org.). **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003. p.17-52.

STERNBERG, R. J. **Psicologia Cognitiva**. Tradução Roberto Caltado Costa. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

VAN DIJK, T. A. **Cognição, discurso e interação**. Organização e apresentação de Ingedore G. Villaça Koch. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

RASURAS ORAIS SEMÂNTICAS NA ESCRITURA A DOIS: A METAENUNCIÇÃO EM HISTÓRIAS INVENTADAS

Eduardo CALIL⁴⁰

Cristina FELIPETO⁴¹

Resumo: Este trabalho tem por objetivo investigar as rasuras orais semânticas (ROS) produzidas por uma díade de alunos que escrevem colaborativamente narrativas ficcionais. Tem como base teórica a Genética Textual (GRÉSILLON, 1994) e a Linguística da Enunciação (AUTHIER-REVUZ, 1998, 2004), fundamentais à focalização do processo de criação textual, das rasuras e do jogo interlocutivo aí instaurado a partir da escrita em colaboração. O *corpus* foi coletado longitudinalmente pelo período de dois anos em uma escola particular da cidade de São Paulo e uma câmera registrou toda a atividade de escrita. As filmagens foram transcritas posteriormente através do programa ELAN.

Palavras-chave: Escrita Colaborativa. Rasura. Metaenunciação.

Abstract: *This paper aims at investigating the semantic verbal erasures (SVE) produced by a dyad of students who write fictional narratives collaboratively. We have as a theoretical background the Textual Genetics (GRÉSILLON, 1994) and the Linguistics of Enunciation (AUTHIER-REVUZ, 1998, 2004), fundamental to the focalization of the text creation process, erasures and the interlocutive game established from the collaborative writing. The corpus was collected longitudinally during a two-year period at a private school in the city of São Paulo and a video camera has registered the whole activity of writing. The filming was transcribed later through the computer program ELAN.*

⁴⁰ Eduardo Calil (eduardocalil@hotmail.com) é professor do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), bem como pesquisador vinculado ao CNPq (processo 305312/2011-1) e associado ao *Institut des Textes et Manuscrits Modernes* (ITEM/Paris). Atualmente, coordena o Laboratório do Manuscrito Escolar (L'ÂME).

⁴¹ Cristina Felipeto (crisfelipeto@hotmail.fr) é professora do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) vinculada ao Grupo de Pesquisas ET&C (Escritura, Texto e Criação) e ao L'ÂME (Laboratório do Manuscrito Escolar). Este trabalho recebeu suporte do CNPq (processo 472493/2012-4).

Keywords: *Collaborative Writing, Erasure, Metaenunciation.*

Introdução

As investigações sobre a escritura colaborativa em contexto escolar (DAIUTE e DALTON, 1992; VASS, 2002; VASS, LITTLETON, MIELL e JONES, 2008; DALE, 1997, CALIL, 2008, 2009, FELIPETO, 2008) destacam a importância do contexto social e a preservação de suas condições ecológicas para a análise de seus componentes centrais (planejamento, formulação e revisão), assim como de seus processos criativos, em situações reais de uso. Dentre os diferentes tipos de situação didática, aquelas que elegem a escritura colaborativa a dois defendem que a interação entre pares difere em muitos aspectos da interação entre o professor e o aluno, principalmente porque os pares não assumem intencionalmente e premeditadamente a posição de *mestre*, daquele que irá ensinar e avaliar seus alunos.

Outra significativa diferença está no fato de que a escritura colaborativa favorece a *contestação*, isto é, o surgimento de uma confrontação de pontos de vistas, quando os alunos refletem sobre o que foi dito, questionando o parceiro. Isso pode provocar comentários diversos envolvendo explicações, argumentações, justificativas relacionadas ao texto que se está escrevendo. Como observa Daiute, “O parceiro poderia, então, participar da construção de uma frase de abertura, por exemplo, ou levantar questões sobre isso – se tal sequência deve estar toda lá ou se ela deve ser formulada de outra maneira” (DAIUTE; DALTON, 1992, p. 43).

A contestação⁴² supõe o debate, a disputa, a contenda, colocando em evidência a negociação de sentidos entre os alunos. Embora esse embate, nesta situação interacional específica, possa indicar o que cada aluno está pensando, alguns tipos de comentários remetem ao sentido do que foi dito. Considerando, portanto, a importância da contestação no processo de escritura colaborativa, mas delimitada pelo campo dialógico e sócio-histórico (BAKHTIN, 1986), nosso interesse reside sobre os processos genéticos da escritura de

⁴² Em seu trabalho, Felipeto (2008, p. 17) nomeia este momento de *altercação*, defendendo, entretanto, sua importância na produção do “equivoco da língua” (MILNER, 1978).

invenção por escreventes novatos. Os comentários feitos sob estas condições coenunciativas têm uma importância capital para se compreender estes processos.

Nossos estudos⁴³ (CALIL, 2003; CALIL, FELIPETO, 2006; FELIPETO, 2008, dentre outros), vinculados à Genética Textual (GRÉSILLON, 1994) e à Linguística da enunciação (AUTHIER-REVUZ, 1998, 2004), discutem a escritura em tempo real, em contexto de sala de aula, a partir destas práticas didáticas de escritura colaborativa. Ao enfocarmos o processo de criação textual, valorizamos as rasuras escritas e, sobretudo, as rasuras orais⁴⁴ deixadas ao longo do manuscrito em curso. Através do registro fílmico (*videotape*) da situação ecológica em que dois alunos recém alfabetizados inventam conjuntamente narrativas ficcionais, destacamos a importância da fala espontânea no texto dialogal (BRES, 2005) estabelecido. Neste trabalho discutiremos especificamente o modo como uma díade, acompanhada durante dois anos, comenta o sentido de alguns termos que emergem durante a combinação dessas histórias inventadas. Apresentaremos, em um primeiro momento, a frequência destas ocorrências e, em seguida, analisaremos algumas formas de comentários que estes termos recebem.

A partir deste *corpus* longitudinal, nossa primeira hipótese, ligada ao estudo qualitativo dos dados, era de que, durante o processo de escritura colaborativa de narrativas ficcionais, os alunos produziram rasuras orais ligadas ao sentido de um termo. Nomeamos este tipo de rasura de *Rasura Oral Semântica* ou simplesmente *ROS*. Com relação ao caráter quantitativo dos dados, nossa segunda hipótese supunha que estes comentários apareceriam com maior frequência, na medida em que os alunos fossem se apropriando das propriedades linguísticas e formais do gênero em questão. Estas hipóteses levaram-nos a descrever e analisar este tipo de rasura oral, indicando suas ocorrências em cada processo de escritura, os objetos de discurso aos quais se referiam e as estruturas linguístico-enunciativas apresentadas pelos alunos envolvidos.

⁴³ Estes estudos estão vinculados ao Laboratório do Manuscrito Escolar (L'ÂME), sediado na Universidade Federal de Alagoas, cujo objetivo é a documentação, arquivamento e preservação de manuscritos escolares e processos de escritura oriundos de distintos contextos escolares.

⁴⁴ Conforme descrito em Calil (2012), a rasura oral caracteriza-se através das operações linguísticas de *substituição*, *adição* ou *deslocamento* referentes aos elementos que podem fazer parte do manuscrito que está sendo produzido. Estas rasuras podem incidir sobre a fala do próprio locutor ou sobre a fala do interlocutor, acompanhadas ou não por diferentes tipos de comentários. A particularidade neste tipo de reformulação reside no fato de que as propriedades do gênero textual escrito interferem no ato enunciativo dos alunos, que *falam* algo para ser *escrito*.

Texto dialogal, fala espontânea e modalização autonímica

Do ponto de vista enunciativo, o *texto dialogal* (BRES, 2005) – tomado como unidade de análise nestes processos de escritura a dois – está diretamente relacionado à *fala espontânea* (LUZZATI, 2004). O intercâmbio *in praesentia* de turnos de fala, a sucessividade dos enunciados, suas rupturas, digressões, pausas, hesitações, encadeamentos sintáticos e retomadas temáticas dos objetos de discurso destacados, marcados prioritariamente pela voz de cada locutor, no aqui e agora de sua proferição, em situação real, cotidiana e imediata, não planejada, nem premeditada, são elementos constitutivos do texto dialogal. A eles soma-se o contexto imediato e as condições de produção dadas sócio-historicamente, os elementos expressivos idiossincráticos de cada um dos interlocutores (movimento corporal, gestos, olhares, expressões faciais...) posicionados face-a-face e engajados na escritura partilhada e colaborativa.

A condição dialogal em que cada locutor responde direta ou indiretamente ao enunciado de seu interlocutor é proposta por Bres (2005), a partir da releitura do dialogismo bakhtiniano. Relacionado ao dialogismo interlocutivo, o texto dialogal constituído no fluxo das falas dos interlocutores traria, dentre suas múltiplas marcas dialógicas, comentários de um locutor sobre o que foi dito anteriormente por ele próprio ou pelo outro.

Do texto dialogal registrado pela filmadora, destacaremos os encadeamentos coenunciativos marcados pelo surgimento de um termo, sua retomada, negação e comentário, os quais apresentam as seguintes estruturas:

a)

Locutor A: [X].

Locutor B: [X] (NÃO) + Z

ou

b)

Locutor A: [X].

Locutor B: [X]?

Locutor A: [X] (NÃO)+ Z

Nestas estruturas, a fórmula/[X] (NÃO) + Z formaliza o enunciado que pode incidir sobre um termo dito. O X representa um termo ou expressão relacionado ao objeto de discurso (OD) colocado em destaque por um dos locutores. A negação, que pode estar ou não linguisticamente marcada, geralmente é sucedida por um comentário. Z é o comentário ou glosa referente ao termo enunciado anteriormente e conseqüentemente ao OD focado.

Como mostramos em Calil (2008), ao analisarmos processos de escritura de histórias inventadas, o OD refere-se aos elementos de diversas ordens (linguística, narrativa, textual, ortográfica, comunicacional...), enquanto que a retomada destes elementos pelo interlocutor e seu comentário pode expressar uma posição reflexiva sobre ele. A retomada e o comentário semântico sobre o que foi dito pelo interlocutor indicam o reconhecimento de uma diferença entre o *sentido do que foi dito* e o *sentido do que foi escutado* e sinalizam, através do questionamento e suspensão do uso de X, a descoberta, pelo enunciador, “de ‘alguma coisa’ que não passa despercebida e à qual seu comentário responde” (AUTHIER-REVUZ, 1998, p. 29). Ou seja, a ROS pode trazer um tipo de comentário cuja estrutura aproxima-se das não-coincidências enunciativas descritas e identificadas por Authier-Revuz como formas de modalização autonímica em que o interlocutor reconhece a heterogeneidade enunciativa e procura amenizá-la, num esforço expresso de negociação a partir da contestação do que foi enunciado⁴⁵.

Assim, a modalização autonímica, sendo uma das formas de manifestação da heterogeneidade constitutiva do dizer, diz respeito ao modo como o sujeito representa e delimita os fenômenos de não-coincidência, os quais podem aparecer de quatro formas diferentes:

1) Não-coincidência das palavras consigo mesmas, em que o sujeito elimina ou acolhe de diversas maneiras outros sentidos de uma palavra ou outras palavras que, pelo jogo da polissemia, da homonímia, etc., afetaram o seu dizer;

2) Não-coincidência do discurso consigo mesmo, em que palavras de outro(s) discurso(s) *se apresentam, invadem* o discurso do sujeito;

⁴⁵ Figueira (2003), em seu estudo sobre a propriedade reflexiva da linguagem na fala da criança, identifica algumas formas iniciais de autonímia por volta dos 4 anos de idade.

3) Não-coincidência interlocutiva em que o sujeito, na relação com o dizer do outro, destaca em sua enunciação sentidos não partilhados, distanciamento entre um dizer que *é meu* de um dizer que *não é meu* ou, se *conveniente*, pode ser aceito, partilhado;

4) Não-coincidência entre as palavras e as coisas, quando se trata de indicar que as palavras empregadas não correspondem exatamente à realidade que deveriam designar e desembocam na impossibilidade de um objeto ser *preenchido* completamente pelo jogo da nomeação.

Como se verá na apresentação e análise dos dados, a rasura oral pode ocorrer também através da modalização autonímica, através da repetição (retomada das palavras de alguém ou de si próprio, envolvendo o *uso* do termo) acrescida de um comentário sobre este uso (comentário reflexivo no qual intervém a menção ao uso de *X*). Assim, entendemos que a ROS aproxima-se do fenômeno da modalização autonímica na medida em que sua enunciação contempla os dois principais componentes da modalização: uso e menção.

Histórias inventadas e escritura a dois: orientações didáticas e procedimentos metodológicos

A eleição, como objeto de estudo, do processo de escritura a dois em contexto de sala de aula, exige uma aproximação entre os objetivos investigativos e o contexto didático no qual se insere a escola e a sala de aula participante⁴⁶. No caso deste estudo, foi eleita uma escola particular da cidade de São Paulo, situada em um bairro de classe média, com alto poder aquisitivo e acesso aos bens culturais e de consumo. Os pais eram arquitetos, advogados, professores universitários, empresários, profissionais liberais (dentistas, médicos, psicólogos...), ligados ao meio artístico (músicos, artistas plásticos, atores...) ou político.

⁴⁶ Entendemos o *contexto didático* como tudo aquilo que caracteriza uma escola, desde sua infraestrutura até a comunidade escolar envolvida, considerando inclusive suas condições socioeconômicas e culturais. De modo específico, este contexto envolve igualmente a prática didática estabelecida entre o professor e seus alunos.

A turma de alunos estava em fase de alfabetização e foi acompanhada por dois anos. Dentre estes alunos, selecionamos duas meninas (Isabel e Nara) que respondiam aos três critérios necessários para sua escolha: eram amigas dentro e fora da escola; eram extrovertidas e falantes; estavam recém-alfabetizadas. Em abril de 1991, quando iniciamos a coleta de dados, Isabel estava com 6 anos e 5 meses de idade e Nara com 5 anos e 10 meses. Em novembro de 1992 registramos a última proposta, e as alunas contavam, respectivamente, com 8 anos e 1 mês e 7 anos e 5 meses. Foram filmadas 16 propostas de produção de texto, sendo 6 durante o primeiro ano⁴⁷ e 10 durante o segundo ano, ocorridas a cada 30 dias, em média.

Em todas as propostas, tanto a professora do primeiro ano, quanto a do segundo ano, seguiam um procedimento semelhante: geralmente elas conversavam sobre as histórias já escritas, chamavam a atenção para alguns conteúdos de ensino⁴⁸ e, por fim, apresentavam a proposta de produção de texto. O gênero eleito para a produção de texto foi a narrativa ficcional, ao qual a professora se referia como *história inventada*. Em sua maioria, os temas eram livres sem qualquer indicação de título, personagem ou trama. Os procedimentos didáticos procuravam favorecer o planejamento da história, solicitando aos alunos que antes combinassem o que iriam escrever. Depois disso, eles pediriam à professora papel e caneta para escreverem o texto.

As filmagens foram transcritas posteriormente através do programa ELAN, ferramenta que favorece a sincronização da imagem e do áudio captados, além de permitir a definição de trilhas com tipos linguísticos relacionados ao objeto de estudo eleito. Considerando o texto dialogal e o caráter coenunciativo da rasura oral, procuramos identificar os comentários semânticos feitos pela díade durante os processos de escritura registrados.

ROS, entre a quantidade e a qualidade

⁴⁷ Este número menor em relação às filmagens realizadas no ano seguinte deve-se ao fato de termos iniciado a coleta no mês de abril de 1991 e de termos perdidos 3 filmagens em virtude de problemas técnicos de áudio.

⁴⁸ Principalmente durante o segundo ano de coleta, estes conteúdos diziam respeito à ortografia, pontuação, separação de palavras, etc.

Em todos os processos de escritura que geraram seus respectivos manuscritos houve uma participação ativa das duas alunas. Elas combinavam, discutiam e inventavam nomes de personagens, títulos, tramas, desfechos... elementos narrativos típicos de narrativas ficcionais tradicionais, como por exemplo a presença de *fadas, madrastas, mágicas, finais felizes* e, ao mesmo tempo, outros elementos relacionados às narrativas ficcionais contemporâneas (histórias em quadrinhos, propagandas de TV, livros de literatura infantil moderna). A articulação destes elementos trouxe alguns aspectos surpreendentes e criativos, como mostramos em Calil (2009⁴⁹).

A ROS está entre aqueles fenômenos reveladores do processo criativo textual, na medida em que coloca em destaque a concorrência entre termos, ocupando uma mesma posição na cadeia sintagmática a ser escrita ou indicando problemas de unidade de sentido quando estão referidos a elementos anteriores. Um bom exemplo disso está na contestação feita por Isabel sobre o termo *Zumbacalabumba!*, dito por Nara, para representar o barulho feito por uma fada. Imediatamente após a enunciação feita por Nara, Isabel o comenta: *É assim, ó! Vamos fazer uma mais bonita, né!? Zabumbacalabumba... para uma fada?*

Esta ROS, acompanhada pelo comentário de Isabel, indica que o valor de *Zumbacalabumba* não se adequa, não se ajusta ao tipo de personagem, uma fada e marca a diferença entre o dizer de Nara e o dizer de Isabel, levando esta última não só a refletir sobre a relação entre o personagem e o que o caracteriza, mas principalmente a encontrar uma palavra capaz de garantir a unidade desta relação e a nomeação da ação do personagem.

São estes tipos de ROS e essas formas de comentários que procuramos identificar ao longo dos processos filmados e transcritos. Nos gráficos abaixo indicamos a quantidade de ROS por processos de escritura em cada ano da coleta.

⁴⁹ Referimo-nos às histórias *A rainha comilona, Os três todinhos e a dona sabor e A família f atrapalhada* cujas análises apontaram para a riqueza destes aspectos.

Gráfico 1: comentários por processo de escritura em 1991

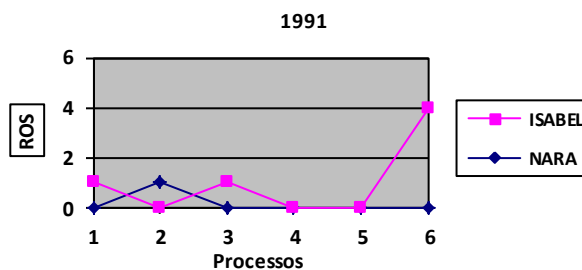
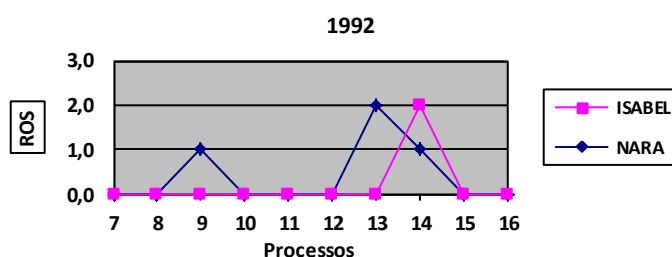


Gráfico 2: comentários por processo de escritura em 1992



A leitura destes gráficos permite algumas considerações significativas. Primeiro, observamos que este tipo de rasura oral com glosa não é frequente, nem sistemático. Sua ocorrência é baixa: entre uma e quatro ocorrências por processo de escritura. Além disso, a ROS não ocorreu na maioria dos processos: no 4º, 5º, 7º, 8º, 10º, 11º, 12º, 15º, 16º processos não há ROS.

Nos processos em que identificamos sua presença cabe destacar três pontos:

Não houve um aumento de ROS relacionado ao tempo de aprendizagem, isto é, parece não haver uma relação direta entre o aumento do domínio de regras gramaticais e textuais da produção escrita, como por exemplo, sinais de pontuação, marcas de paragrafação, usos de letras maiúsculas e minúsculas, apropriação do sistema ortográfico, diferenciação entre discurso direto e indireto (falas de narrador e personagens), objetos de ensino valorizados pela escola (e pelo professor), enfatizados ao longo dos dois anos, e este tipo de rasura oral. De um

ano para outro, encontramos, de fato, uma diminuição nas ocorrências de ROS. De 7 ocorrências em 6 processos de escritura (1991) para 5 em 10 processos (1992).

Ao contrário desta tendência, nos três primeiros processos de escritura (Nara e Isabel com aproximadamente 6 anos) há a emergência de 3 ROS. Em um único processo, coletado ao final deste ano, aconteceram 4 ROS, todas enunciadas por Isabel.

Se observarmos qual das alunas mais produziu ROS, também não encontramos uma predominância consistente entre uma e outra. Ao longo do primeiro ano Isabel faz 6 ROS contra 1 de Nara, mas no ano seguinte Nara faz 3 das 5 ocorridas.

Além destas observações iniciais, podemos destacar que os comentários semânticos elegem OD semelhantes, restringindo-se sobretudo aos personagens, suas características e qualidades. Não obstante estes OD sejam constantes nas formas de ROS, o modo reflexivo apresentado nos comentários feitos por Isabel e Nara indica conhecimentos sobre a língua e o discurso diferenciados. Os dois textos dialogais apresentados abaixo são representativos dessa pequena diferença tanto na estrutura do comentário, quanto na habilidade cognitiva que as alunas parecem indicar.

Texto dialogal 1: 6º processo *Os três todinhos e a dona sabor*, 28/11/1991; Nara (6:5), Isabel (7:1).

TC	RUBRICA	DIÁLOGO	
TC1 ⁵⁰ 25:32 25:45	Isabel escrevendo ‘a mãe’ e falando como irá escrever o restante da frase ‘tava tão solitária’. Nara interrompendo e repetindo ‘solitária’ em tom de interrogação. Isabel parando de escrever, virando-se para ela e explicando o que significa ‘solitária’. Em seguida faz o comentário.	Isabel 25:33	<i>a mãe... ela tava tão solitária...</i>
		Nara 25:40	<i>Solitária?</i>
		Isabel 25:41 25:45	<i>não, tava... não, tava assim... Solitária quer dizer sozinha então não tem nada a ver.</i>

⁵⁰ O *Tempo cronometrado* (TC) foi marcado pelo programa ELAN (*EudicoLinguisticAnnotator*). Por entendermos que a *rubrica* deve contextualizar o momento em que cada locutor está falando, optamos por apresentar dois registros do TC. O primeiro referente ao contexto propriamente dito, envolvendo as falas dos locutores. E o segundo delimitando o momento de cada enunciação. Assim, neste texto dialogal temos o TC 25:32 (lê-se: *Tempo Cronometrado: vinte e cinco minutos e trinta e dois segundos*) e o TC da enunciação de cada um dos interlocutores.

Este texto dialogal ilustra a formalização *b* que propusemos anteriormente. Levando-a em consideração, podemos dizer que no lugar do *X* entra a palavra *solitária* enunciada no enunciado feito por Isabel entre os 25:33 e 25:38. Imediatamente após, aos 25:40, Nara retoma esse termo do fluxo sintagmático precedente, não só interrompendo a interlocutora, mas interrogando, em sua prosódia, a própria palavra dita. Neste ponto preciso, Isabel é *forçada* a justificar o que disse, colocando em destaque dois pontos importantes. Primeiro ela faz uma menção ao seu significado (operação autonímica) ao explicitar um sentido para *solitária*. Enunciação que coloca *solitária* e *sozinha* em posição de sinonímia. Depois, para o estabelecimento da unidade do texto, ela comenta a palavra *solitária*, dizendo que não se pode usar este termo (e seu sentido), já que ele *não tem nada a ver* com a história que está sendo escrita⁵¹.

Apesar de ser uma modalização autonímica constituída a partir de um diálogo face-a-face, e detonada pela interrogação do interlocutor, a enunciação de Isabel apresenta propriedades da não-coincidência das palavras consigo mesmas (tipo i), destacando um problema de sinonímia na caracterização do sentimento da personagem.

Texto dialogal 2: 13º processo *A mãe má*, 17/08/1992; Nara (7:2), Isabel (7:10).

TC	RUBRICA	DIÁLOGO	
TC1 17:11 17:27	Isabel falando o que vai escrever ‘e pediu para a mãe’, referindo-se ao que a filha diria para sua mãe má. Nara interrompendo, retomando a palavra ‘mãe’ e comentando, com alguma ironia, porque precisa ser escrito ‘a mãe má’.	Isabel 17:11 17:15	<i>E pediu para a mãe... levá-la ela.</i>
		Nara 17:16 17:27	<i>a mãe má... para a mãe má porque senão fica mãee pensa uma mãe boa, né? Ela tá pedindo para levar... uma mãe boa.</i>

⁵¹ Na continuação deste diálogo, Isabel rasura oralmente *solitária*, substituindo-o por *triste*, ficando escrito no manuscrito final: *e a mãe ficou tão triste que os filhos só conversavam*.

Assim como ocorre no funcionamento da ROS identificada no texto dialogal 1, o texto dialogal 2 traz um comentário metaenunciativo que nos ajuda a compreender de que modo a ROS faz fronteira com a modalização autonímica.

Neste momento, o texto dialogal 2 pode ser identificado à estrutura *a*. O elemento *X* é preenchido pelo termo *mãe*, enunciado por Isabel logo aos 17:11 e 17:15. Contudo, desta vez, é Nara quem faz a rasura oral, seguida de um comentário metaenunciativo. Ela repete o termo *mãe*, mas acrescenta a ele a palavra *má*, caracterizando nesta rasura oral não só um apagamento, mas também uma recusa. Esta recusa fica mais evidente no comentário que segue. Nele, há uma menção ao sentido de *pessoa bondosa* que a palavra *mãe* carrega. Na verdade, a aluna faz um comentário relacionando esta palavra ao fato de a personagem ser *má*, daí não se poder escrever somente *mãe*. Na tentativa de evitar este sentido sobre o manuscrito em curso, a presença do qualificativo *má* torna-se imperativa. Do contrário, podem *pensar* que *Ela (a filha) tá pedindo para levar... uma mãe boa*, como diz ironicamente Nara.

Este texto dialogal 2 é representativo da não-coincidência do discurso consigo mesmo, em que Nara, ao insistir na presença de *má*, responde à ameaça que o exterior discursivo faz pesar sobre o *seu* sentido: “sua dispersão, fora de seu ‘controle’, no espaço ilimitado dos discursos outros, e/ou sua captura por tal discurso particular bastante forte para arrastar a palavra em sua órbita e lhe conferir um sentido que o enunciador recusa (AUTHIER-REVUZ, 1995, p. 213). As consequências dessa resistência ao sentido de *mãe* ficam marcadas no manuscrito, pois desde o título até o final da história o sintagma nominal *mãe má* foi escrito cinco vezes, enquanto que há apenas uma ocorrência de *mãe*.

Conclusão

Situações de escrita colaborativa em sala de aula permitem que tenhamos acesso à *fala espontânea* e ao *texto dialogal* e criam uma ambiência profícua à contestação. Dentre seus modos de ocorrência, as formas de não-coincidência do dizer podem indicar como os alunos se defrontam com o sentido e, conseqüentemente, com os elementos que podem compor uma história inventada. Isto porque estas situações fazem com que um se confronte com a palavra do outro e a destaque, fazendo com que o sujeito retorne sobre o que está sendo dito para ser escrito. Em uma palavra, o diálogo entre a díade favorece a contenda, o debate, a confrontação, assim como potencializa a reflexividade sobre a palavra posta em cena,

produzindo metaenunciações e, portanto, indicando algumas operações metalinguísticas importantes para se compreender o processo de criação textual em alunos novatos.

De modo geral, a interação entre esta díade mostrou-se bastante proveitosa na produção de rasuras orais. Especificamente, em relação àquelas que incidem sobre o sentido de um termo, a ROS, não encontramos uma grande quantidade de rasuras. Entretanto, a quantidade de ROS produzidas pelas alunas parece estar relacionada tanto à complexidade que um comentário reflexivo envolve, quanto ao momento escolar, durante o qual questões formais, como regras gramaticais e textuais, pontuação, paragrafação, etc., ganham relevo.

Como pudemos observar, algumas de suas formas de ocorrência *aproximam-se* da modalização autonímica. Tomamos o cuidado em dizer *aproximam-se* porque, como pode ser encontrado no estudo de Authier-Revuz, a modalização autonímica tem uma estrutura complexa e envolve um nível de conhecimentos linguísticos e habilidades metaenunciativas que alunos desta faixa etária ainda não parecem ter.

Há diferenças nas metaenunciações produzidas por Isabel e por Nara. O modo como Isabel retomou e comentou o termo *solitária* indica uma não-coincidência da palavra consigo mesma, mas também revela uma reflexão autonímica importante ao usar o operador metalinguístico *quer dizer*, e metatextual relacionando o personagem *mãe* a um dos sentidos possíveis deste termo. Nara, por sua vez, ao comentar *mãe má*, não retoma o termo *má*, mas sim *mãe*, indicando que esta palavra não pode estar ao lado daquela porque aí se estabeleceria uma relação antagônica. Aqui, a modalização parece estar em germe, isto é, seu enunciado *porque senão fica mãe e pensa uma mãe boa, né?* não traz explicitamente um comentário sobre a palavra *mãe* como seria em *porque senão fica mãe e mãe tem o sentido de boa*. Talvez essa diferença entre as modalizações produzidas pelas alunas aponte para a necessidade de se reconhecer que as não-coincidências do dizer tenham algum tipo de relação com a aquisição de conhecimentos linguísticos que possam fornecer recursos para que esta explicitação ocorra.

Se a interação entre pares durante estes processos de escritura favorece a reflexão sobre elementos narrativos, ela igualmente permite o resgate de momentos significativos dos processos genéticos de criação textual de alunos debutantes.

Referências

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. **Palavras incertas – As não-coincidências do dizer**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1998.

_____. Heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva: elementos para uma abordagem do outro no discurso. In: **Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: Editora Hucitec, 1986.

BRES, Jacques. Savoir de qu'on parle: dialogue, dialogal, dialogique; dialogisme, polyphonie. In: BRES, Jacques; HAILLET, Patrick Pierre; MELLET, Sylvie; NOLKE, Henning; ROSIER, Laurence (éds). **Dialogisme, polyphonie: approches linguistiques**. Paris, De Boeck.duculot, 2005, p. 47-61.

CALIL, Eduardo; FELIPETO, Cristina. Quand la rature (se) trompe: une analyse de l'activité métalinguistique. In: **Langage et Société** (Paris), v. 117, p. 63-86, 2006.

CALIL, Eduardo. **Escutar o invisível: escritura & poesia na sala de aula**. São Paulo: Editora da UNESP. FUNARTE, 2008.

_____. Manuscritos de uma menina: o que faz texto aos 6 anos de idade (2ª edição). In: **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. São Paulo: Vozes, 2009, p. 190-206.

_____. Texte-dialogal, hasard et rature orale: analyse des processus d'écriture à deux par des élèves récemment alphabétisés. **SHS Web of Conferences**, v. 1, p. 441-458, 2012.

DAIUTE, C.; DALTON, B. Collaboration between children learning to write: Can novices be masters? **Cognition and Instruction**, 10, 281-333, 1992.

DALE, Helen. The influence of co-authoring on the writing process. **Journal of teaching writing**, 15(1), 65-79, 1996.

_____. **Co-Authoring in the Classroom: Creating an Environment for Effective Collaboration**. Urbana, Illinois: National Council of teacher of English, 1997.

FELIPETO, Cristina. **Rasura e equívoco no processo de escritura em sala de aula**. Londrina: EDUEL-Ed. Universidade Estadual de Londrina, 2008. 168 p.

_____. Sobre os mecanismos linguísticos subjacentes ao gesto de rasurar. **Cadernos de Estudos Linguísticos** (UNICAMP), v. 50, p. 91-101, 2008.

GRÉSILLON, Almuth. **Eléments de Critique Génétique: lire les manuscrits modernes**. Paris: Presses Universitaires de France (PUF), 1994.

LUZZATI, D. Le fenêtragesyntaxique : une méthode d'analyse et d'évaluation de l'oral spontané. **MIDL 2004**, 29-30 novembre 2004, Paris.

MILNER, Jean-Claude. *O amor da língua*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1978.

VASS, Eva; LITTLETON, Karen; MIELL, Dorothy and JONES, Ann. The discourse of collaborative creative writing: Peer collaboration as a context for mutual inspiration. **Thinking Skills and Creativity**, 3(3), pp. 192–202, 2008.

VASS, Eva. Friendship and collaborative creative writing in the primary classroom. **Journal of Computer Assisted Learning**, 18, 102-110, 2002.

REFLEXÕES TEÓRICAS SOBRE O USO DE MÚSICA NAS AULAS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Paula Graciano PEREIRA⁵²

Resumo: Este artigo tem por objetivo apresentar e discutir um arcabouço teórico que embasa a utilização de música nas aulas de língua estrangeira (LE) sob duas abordagens: como forma de prazer e como recurso didático. Na primeira abordagem, refletimos sobre o uso de música, afetividade e aprendizagem de LE. Na segunda, discutimos o uso de canções como textos orais e escritos para o ensino-aprendizagem de leitura e compreensão oral, como subsídio à prática de produção oral e para o ensino-aprendizagem de vocabulário, gramática e pronúncia. São abordados, ainda, os aspectos socioculturais da utilização de músicas nas aulas de LE.

Palavras-chave: Música. Ensino-aprendizagem de LE. Afetividade. Recurso didático.

Abstract: *This article aims at presenting and discussing a theoretical background for the usage of songs in foreign language (FL) classes under two perspectives: as a way to provide enjoyment and as a didactic resource. In the first approach, we reflect upon the use of songs, affective factors and FL learning. In the second approach, we discuss the use of songs as oral and written texts for teaching-learning reading and listening, as a tool for practicing speaking and for teaching-learning vocabulary, grammar and pronunciation. The sociocultural aspects of using songs in FL classes are also discussed.*

Keywords: *Songs. FL teaching-learning. Affect. Didactic resource.*

⁵² Departamento das Áreas Acadêmicas. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado de Goiás (IFG). Anápolis, Goiás, Brasil. paulagraciano@gmail.com

A música e o ensino e a aprendizagem de língua estrangeira

É notório que a música faz parte da vida de todo ser humano. Ela está presente de várias formas (*jingles*, canções no rádio e na televisão, hinos religiosos), em diversos lugares (bares, escritórios, residências, cinemas, propagandas) e em muitas ocasiões da vida das pessoas. Nas palavras de Birkenshaw (1994, p.xiii), “ritmo é uma força vital subjacente ao mundo”. É difícil imaginar alguém que não ouça música de alguma maneira.

Elemento inerente à vida humana desde os mais remotos tempos, a música nunca foi tão amplamente acessível, divulgada e desejada (MURPHEY, 1990a; TAME, 1984) como na atualidade. Contudo, um questionamento se impõe: se ela faz parte da nossa vida de forma tão contundente, até que ponto é possível separar música e escola? Ou ainda: existe alguma relação entre música e ensino-aprendizagem de língua estrangeira (LE)? Acreditamos ser essencial mostrar essa conexão.

Autores como Figueiredo e Pereira (2011), Murphey (1990a, 1992), Pereira (2007), Pessôa e Duqueviz (2006), Richards (1969) e outros abordam a utilização de música nas aulas de LE como recurso didático lúdico e abrangente que pode ser utilizado para trabalhar as habilidades da língua e os componentes do sistema linguístico, bem como para promover interação, motivação e criar uma atmosfera de aprendizagem mais prazerosa e descontraída.

A partir da observação dos usos comuns de canções nas aulas de LE, conforme nos exemplificam diversos autores (ADKINS, 1997; CARVALHO, 2002; DOMONEY e HARRIS, 1993; FIGUEIREDO; PEREIRA, 2011; PEREIRA, 2007; PESSÔA e DUQUEVIZ, 2006, entre outros), propomos a existência de duas abordagens de uso de música nas aulas de LE: a) uma abordagem que entende a música como forma de prazer, priorizando os aspectos afetivos e sua relação com o processo de ensino-aprendizagem; e b) uma abordagem que entende a música como recurso didático que pode ser utilizado para a prática das habilidades da língua e dos componentes que a elas subjazem (gramática, vocabulário, pronúncia etc.).

A música como forma de prazer na aula de LE

Ao longo dos anos e por variadas vertentes da Psicologia, da Neurologia, da Musicoterapia e de diversas outras áreas do conhecimento humano, tentou-se esclarecer e analisar o impacto da música sobre o homem e suas implicações. Tame (1984, p.146) afirma

que “é difícil encontrar uma única fração do corpo que não sofra a influência dos tons musicais”. Sabemos, hoje, que a música exerce influência sobre diversas partes e funções corporais, envolvendo, de fato, todos os sistemas e funcionando como estimulador e/ou inibidor para o funcionamento de inúmeros órgãos, enzimas e neurotransmissores, sendo usada mesmo como terapia em alguns casos de patologias físicas e mentais.⁵³ Como indica Portnoy⁵⁴ (1963, apud TAME, 1984, p.149), a

música pode, positivamente, modificar o metabolismo, afetar a energia muscular, elevar ou diminuir a pressão sanguínea e influir na digestão. E pode fazer todas essas coisas com maior sucesso e de maneira bem mais agradável do que quaisquer outros estimulantes capazes de produzir as mesmas alterações em nosso corpo.

Entretanto, não é apenas na esfera física que a música afeta o homem. No plano da afetividade, ela exerce grande influência sobre o ser humano, influência essa que parece tão inerente à própria organização da vida que muitas vezes nem a percebemos. Conforme explica Tame (1984, p.463), o “conteúdo emocional da música parece tão óbvio a quase todos nós que simplesmente lhe aceitamos a existência *a priori*”, sem maiores questionamentos ou reflexões.

É inegável que escutar uma canção causa em todos nós algum tipo de reação emotiva, em maior ou menor escala. Sensações de relaxamento, calma, alegria, entusiasmo, ansiedade, euforia, medo, irritação, entre outras, podem ser geradas e/ou potencializadas com o simples fato de ouvirmos uma canção. Na verdade, como indica Tame (1984, p.158, grifos do autor), “só ouvimos música, em primeiro lugar, porque ela nos faz *sentir* alguma coisa. [...] Tais sentimentos – de inspiração moral, alegria, energia, melancolia, violência, sensualidade, calma, devoção, e assim por diante – são *experiências*”.

Por atuar muito diretamente nos mecanismos cerebrais e do inconsciente, ainda pouco conhecidos pela ciência, a música é capaz de criar, potencializar e/ou inibir tendências do comportamento, ao mesmo tempo em que fornece significativas e relevantes soluções para elas (RUUD, 1990). Trabalhos da Psicologia e da Musicoterapia concluem que,

⁵³ Mais informações a esse respeito podem ser obtidas na página da União Brasileira das Associações de Musicoterapia, na internet, disponível em: <<http://www.musicoterapia.mus.br/>>.

para a maioria das pessoas, a essência verdadeira da música está no fato de que ela proporciona, a cada pessoa, a oportunidade de projetar suas experiências particulares através de suas próprias imagens pessoais ou mesmo de ouvir, sem tentar evocar imagens de qualquer espécie. (FARNSWORTH, 1969, p.96)

Considerada como uma forma especializada de linguagem, a música se apresenta capaz de atingir áreas de nossa psique que processam informações que nós, por vários motivos, não comunicamos com clareza a nós mesmos (RUUD, 1990). Conforme afirma Ruud (1990), a música expressa muito mais o que sentimos do que o que pensamos.

Murphey (1990a, 1990b) trata das complexas relações entre música e afetividade e defende que uma característica inerente a toda atividade prazerosa é a ludicidade. Para Vygotsky (1998, 2005), as formas mais elaboradas de organização do pensamento se desenvolvem através das relações do homem com os outros, com os objetos e com o meio. Essas relações são estabelecidas desde a mais tenra infância e têm lugar especialmente durante as brincadeiras infantis, os jogos e atividades de “faz de conta”. É através de experiências lúdicas que a criança internaliza estruturas sociais e desenvolve funções psicológicas superiores, como a existência e obediência de regras, o respeito ao outro etc. Tratando mais diretamente a respeito do elemento lúdico no ensino-aprendizagem de LE, Richards (1969, p.161) argumenta que “o prazer por si só é uma parte importante da aprendizagem de línguas”.

Assumindo essa perspectiva de que a música proporciona prazer ao ser humano em geral, ela é utilizada nas aulas de LE, muitas vezes, como recreação ou com o objetivo de animar os alunos. Birkenshaw (1994, p.xiii) discute essa compreensão da música apenas como diversão e prazer e afirma que “em algumas escolas, a música tem sido relegada ao *status* de frivolidade”. Ruud (1990, p.33), em consonância com Birkenshaw, afirma que existe certo “descaso em relação à música”, e justifica tal postura devido a “uma ‘resistência inconsciente’ que é inerente à qualidade emocional do efeito da música”; ou seja, para os autores, a música é banalizada e entendida como simples fonte de prazer, sem maior alcance ou aplicação, e por conseguinte, é, subutilizada nas salas de aula.

Sabemos que muitos professores de LE utilizam canções como atividades desconectadas das aulas, para preencher tempo ou simplesmente agradar os alunos, como

⁵⁴ PORTNOY, J. **Music in the life of man**. Holt: Rhinehart and Winston, 1963.

aponta Pereira (2004), em seu estudo com professores de LE para turmas de adolescentes. Não concordamos com essa postura, pois entendemos que utilizar a música como recurso para proporcionar prazer nas aulas de LE não significa reduzi-la à condição de “frivolidade” nem encará-la com “descaso”. Acreditamos que o prazer é parte importante do processo de ensino-aprendizagem e deve ser uma preocupação do professor, mas não a única. Pessôa e Duqueviz (2006, p.360), apontam que “embora alguns professores de inglês em diferentes contextos possam considerar a música como um simples recurso recreacional, algumas pesquisas empíricas sustentam que a música não é somente uma mera atividade suplementar com pouco valor instrucional”.

Richards (1969) e Domoney e Harris (1993) indicam que considerar os alunos individualmente e a sala de aula como o conjunto heterogêneo de indivíduos com objetivos comuns, mas interesses distintos, é aspecto importante da prática docente: o professor deve entender que, primeiramente, os aprendizes são seres humanos. Uma das principais preocupações do professor de LE deve ser, portanto, tornar o processo de ensino-aprendizagem mais centrado no aluno, de modo que ele se sinta envolvido e motivado. Para que tenhamos uma aula mais centrada no aluno, o professor precisa levar em conta o mundo do aprendiz, o que ele sabe, do que ele gosta, o que lhe interessa. Aproximar o mundo da escola do mundo do aluno é o primeiro passo para que ele se envolva com a aprendizagem.

O uso de música nas aulas tende a ser uma forma de envolver o aluno em aulas significativas e prazerosas. Em um estudo realizado num contexto de ensino de inglês para adolescentes mexicanos de classe média baixa, Domoney e Harris (1993, p.235) concluíram que “mais tempo e atenção à música popular em um currículo de inglês aumentaria a motivação dos alunos, pois as atividades em sala de aula usariam o seu conhecimento, sua música e sua linguagem”. Nesse mesmo sentido, Pereira (2007) aponta que a música motiva os alunos adultos, especialmente aqueles que têm aulas à noite e estão cansados e sonolentos.

Motivação é um elemento chave para a aprendizagem. Para que um novo conhecimento seja construído e internalizado, é preciso, antes de mais nada, vontade. Ao tomar parte em uma aula de LE, o aluno tem, em geral, seus motivos pessoais, que podem variar de requisitos profissionais a inclinações pessoais, personalidade, necessidade de interagir com falantes de outras línguas, participar de um jogo ou bate-papo na internet, entre outros. Essa motivação pessoal pode ser definida, conforme Ur (1996), como motivação intrínseca e é permeada por processos individuais e interiores de pensamento.

Todavia, incentivos externos desempenham um papel importante no estabelecimento e crescimento do interesse pelo estudo da língua. A esse estímulo exterior chamamos motivação extrínseca (Ur, 1996). O professor desempenha função importante na promoção de motivação extrínseca, já que pode criar interesse e estímulo com as atividades que planeja e com a forma como abordam os conteúdos e o próprio processo de ensino-aprendizagem. Como podemos observar, a música desperta grande interesse na maioria das pessoas. Desse modo, utilizá-la nas aulas de LE pode atuar diretamente na promoção de motivação extrínseca.

Krashen (1982) trata da influência de aspectos afetivos na aprendizagem, fornecendo-nos o conceito de filtro afetivo: uma espécie de barreira emocional que pode afetar a aprendizagem de um novo item. Segundo o autor, todos nós dispomos de uma espécie de filtro que nos ajuda a selecionar informações e conhecimento. Contudo, esse mecanismo de seleção, se aliado a fatores contextuais negativos, pode se tornar um bloqueio mental que dificulta ou mesmo impede a aprendizagem de ocorrer. Se o aprendiz sofre de desconforto, embaraço, vergonha ou medo de errar e da punição subsequente, pode-se afirmar que seu filtro afetivo alto tende a impedir que a aprendizagem aconteça. Não é raro encontrarmos exemplos de pessoas que, em situações de estresse, como em uma prova ou ao falar em público, por exemplo, gaguejam, apresentam falhas de memória e reações físicas extremas como tremor, enrubecimento facial ou choro. Por outro lado, um filtro afetivo baixo é associado a sentimentos de relaxamento, confiança para correr riscos e ambiente de aprendizagem prazeroso.

Na sala de aula de LE, muitas vezes, o aprendiz precisa se expor, falar com os colegas e com o professor, expressar opiniões, fazer pedidos. Toda essa exposição pode acarretar ansiedade e desencadear processos de estresse que acabam elevando o filtro afetivo do aluno e atrapalhando sua aprendizagem. Em contrapartida, conforme indicado por Figueiredo e Pereira (2011), Murphey (1992) e Pereira (2007), entre outros autores, é possível, utilizando a música, criar uma atmosfera de ensino e aprendizagem mais descontraída, com menos estresse e, conseqüentemente, mais positiva.

Algumas pesquisas, como, por exemplo, os trabalhos que discutem *Dessuggestopedia*,⁵⁵ defendem a ideia de que, por atuar tão fortemente na esfera afetiva, a música pode ser utilizada para “dessuggerir”, ou desestimular barreiras psicológicas à aprendizagem e, em contrapartida, estimular sugestões psicológicas positivas. Esse método de ensino defende que, por seu caráter intrinsecamente emocional e afetivo, a música pode ser utilizada como trilha sonora de fundo e em atividades de aquecimento, por exemplo, no intuito de reduzir o desconforto e estabelecer relações positivas de aprendizagem, diminuindo o filtro afetivo e ampliando as possibilidades de construção de conhecimento. No entanto acreditamos que o professor pode ir muito além e utilizar não apenas como plano de fundo de suas aulas, mas como recurso didático com alto valor instrucional.

A música como recurso didático

Conforme apontam diversos autores, o uso de música nas aulas de LE pode desempenhar papel importante na prática do professor. Considerando os trabalhos de Carvalho (2002), Figueiredo e Pereira (2011), Murphey (1992) e Pereira (2007) propomos algumas categorias relativas ao enfoque dado nas atividades com música desenvolvidas nas aulas de LE. Assim a música pode ser utilizada para:

- o ensino-aprendizagem de tópicos gramaticais;
- o ensino-aprendizagem de itens lexicais;
- o ensino-aprendizagem de padrões sintáticos;
- a prática das habilidades de produção e compreensão oral e escrita;
- o ensino-aprendizagem de pronúncia, entonação, tonicidade, ritmo;
- memorização e automação;
- o reconhecimento e a discussão de aspectos socioculturais da língua.

⁵⁵ *Dessuggestopedia*, ou *suggestopedia*, é um método de ensino de LE criado por Georgi Lozanov que defende que barreiras mentais à aprendizagem devem ser “dessuggeridas” e que atitudes e sentimentos positivos devem ser “sugeridos” através da incorporação das artes às atividades das aulas (Richards e Rodgers, 1994). Mais informações sobre o tópico podem ser obtidas na página de Lozanov, na internet, disponível em: <<http://www.lozanov.org/index.php>>.

A maior parte das atividades com música trabalhadas pelos professores de LE partem do princípio de que as canções são textos. O termo *texto* tem sido amplamente empregado e é comum sua utilização como sinônimo de qualquer produção escrita. Contudo, no âmbito da Linguística Aplicada, faz-se necessária uma definição mais acurada. Bronckart (1999 p.75) define texto como “toda a unidade de produção de linguagem situada, acabada e auto-suficiente (do ponto de vista da ação ou da comunicação)”, o que implica assumir que qualquer enunciado, escrito ou falado, que tenha sentido próprio pode ser um texto. Campos (2006), tratando mais especificamente da utilização de textos nas aulas de LE, corrobora a noção textual de Bronckart (1999) e afirma que não podemos entender o texto apenas como “um material lingüístico longo e de natureza complexa, um objeto acabado que deve ser ‘dominado’ pelo aluno” (CAMPOS, 2006, p.26).

Com essa noção ampla de texto, é possível trata da multiplicidade de manifestações textuais, ou gêneros textuais, isto é, “a diversidade de textos que ocorrem nos ambientes discursivos de nossa sociedade, os quais são materializações lingüísticas de discursos textualizados, com suas estruturas relativamente estáveis” (BALTAR, 2005, p.1). A partir dos conceitos de texto e de gêneros textuais expostos, podemos entender que a música é um texto, tanto oral quanto escrito, que pode ser interpretado, criticado e reproduzido.

A música como texto escrito e as atividades de leitura

Como apontado por Campos (2006), a leitura é um elemento fundamental na aprendizagem, através do qual podemos entender e interpretar a realidade. Sabemos que a leitura é uma atividade complexa de atribuição de sentido a um texto qualquer, uma interação entre leitor e texto na tentativa de construir interpretações, num processo que vai além da mera apropriação de significados ou decodificação de palavras (CAMPOS, 2006).

As atividades de leitura exercem um papel importante no processo de aprendizagem. Richards e Renandya (2002) elencam as razões pelas quais a prática de leitura é relevante, destacando-se a aprendizagem de vocabulário e gramática, o estabelecimento de bons modelos para a escrita e o estímulo à discussão de ideias, entre outras. No entanto, Campos (2006) argumenta que, na maioria das salas de aula de LE, “o texto não é visto como veiculador de mensagem alguma, servindo apenas para ensinar ou testar formas gramaticais” (CAMPOS,

2006, p.26), além de a leitura ser considerada, pela maioria dos alunos, como uma atividade difícil e entediante.

A pesquisa desenvolvida pela autora aponta, como um dos resultados, que as atividades de leitura que mais despertam interesse por parte dos alunos são as que envolvem música e vídeo. Nesse mesmo sentido, Simões et al. (2006) propõem a utilização de letras de música como atividades de leitura, por acreditar que o trabalho com esse gênero textual na sala de aula apresenta três vantagens: a) a possibilidade de lidar com um universo textual conhecido, na tentativa de promover uma aprendizagem mais significativa; b) o uso de uma abordagem interdisciplinar e que abarque tópicos transversais e; c) a oportunidade para a discussão de diferentes contextos socioculturais a partir das ideias e ideologias expostas nas letras das canções. Contudo, cabe ressaltar, conforme indica Sjolie (1997, p.6), que “a música não é um substituto para os textos tradicionais, mas, sim, um complemento a eles”.

Atividades de leitura têm como objetivo principal a compreensão do texto, das ideias expressas por ele, variando de um nível de entendimento mais geral à compreensão de informações específicas (GIBBONS, 2002; CAMPOS, 2006). Figueiredo e Pereira (2011) propõem que sejam elaboradas atividades de leitura da letra de canções, de diferentes formas, mas obedecendo à prerrogativa de que a música, como texto, veicula ideias e ideologias e deve ser explorada de modo a possibilitar que o aluno amplie não somente seu vocabulário da língua alvo, mas também seu senso crítico e seu repertório de conhecimentos.

A música como texto oral e a habilidade de compreensão oral

Desde os primórdios da humanidade, como apontado por Ruud (1990), o homem escuta sons e melodias e produz música. Dessa forma, uma prerrogativa básica da música é que ela existe para ser, antes de qualquer coisa, ouvida. Na sala de aula de LE, o interesse em relação à música recai, particularmente, sobre as atividades de compreensão oral, entendendo-a como texto oral cantado.

Ur (1994) define compreensão oral como um exercício cujo foco é a compreensão de um texto falado. Esse texto deve ser selecionado pelo professor de forma a se adequar ao nível de proficiência dos alunos, a suas necessidades e ao tópico da aula, apresentando, preferivelmente, uma relação temática e/ou estrutural com o assunto trabalhado.

A compreensão do texto oral, assim como do texto escrito, passa por vários níveis de

entendimento, do geral ao específico. Ur (1994) estabelece duas categorias distintas de atividades de compreensão oral: a) os exercícios de percepção, em que a compreensão se dá no nível da palavra ou da sentença, como identificar a palavra correta, completar lacunas, categorizar palavras e sentenças, identificar tonicidade, por exemplo; e b) os exercícios de compreensão, que pressupõem o entendimento de mensagens maiores e ideias completas, como identificar uma imagem ou sequência de imagens sobre uma situação que está sendo descrita, completar diagramas e tabelas de informações, responder a instruções, exercícios de verdadeiro ou falso, entre outros.

As atividades de compreensão oral são geralmente apontadas pelos aprendizes como as mais difíceis em razão da impossibilidade de controlar a fala do outro: rapidez, clareza, pausas, sotaque etc. (UR, 1984; LUCAS, 1996). Devido à dificuldade enfrentada pelos alunos e ao esforço necessário para a realização da tarefa, eles tendem a ficar ansiosos e tensos quando se trata de atividades de compreensão oral (Lucas, 1996). Por representar algo prazeroso e familiar aos aprendizes, a música, como atividade de compreensão oral, pode ser utilizada para diminuir essa ansiedade, facilitando a realização das tarefas e a prática da compreensão oral nas aulas de LE (SARICOBAN e METIN, 2000; SCHOEPP, 2001).

Contudo, Ur (1994) nos alerta para o fato de que a compreensão do texto da canção não é tarefa fácil, uma vez que as frases estão fortemente ligadas ao elemento melódico (instrumentos, ritmo etc.) e a pronúncia das palavras pode ser alongada ou encurtada para se adequar à rima e ao ritmo dos versos. Para amenizar essa dificuldade, Lucas (1996) sugere que o professor forneça aos alunos variados tipos de suporte externo, como, por exemplo, dicas contextuais sobre a situação não-verbal ou visual do texto falado (o cenário, as personagens, suas ações e gestos) e a utilização da transcrição do texto oral. Assim, a letra da música pode ser usada como *scaffolding*⁵⁶ para a compreensão textual.

Lucas (1996) indica que a prática de compreensão oral deve visar não somente ao reconhecimento e ao treinamento de estruturas linguísticas e vocabulário, mas, sim, preparar o aluno para ouvir e saber reagir ao que ouve na LE, isto é, compreender o texto ouvido e se expressar em relação a ele.

A música e a habilidade de produção oral

A preocupação dos professores quanto à habilidade de produção oral é apontada por Campos (2006) como central nas aulas de LE. Esse fenômeno pode ser explicado por três crenças⁵⁷ preponderantes:

- a crença de que saber a língua é saber falar. Dessa forma, o objetivo dos cursos de idiomas, em geral, é ensinar a falar a língua (BARCELOS, 1999; PEREIRA, 2005; CAMPOS, 2006);
- a crença de que a produção oral é a habilidade mais difícil de ser desenvolvida, devendo, portanto, ser mais trabalhada que as demais (CAMPOS, 2006);
- a crença na falta de oportunidades do aluno para falar a LE fora da sala de aula, ao passo que atividades como leitura e escrita podem ser facilmente empreendidas em casa, por exemplo, o que justifica, novamente, a necessidade de ênfase maior à produção oral que às outras habilidades na sala de aula (CAMPOS, 2006).

Ur (1996) divide as atividades de produção oral em duas categorias: a) atividades orientadas para a discussão de um tópico (*topic-based*); e b) atividades direcionadas ao cumprimento de uma tarefa (*task-based*). Nas atividades do primeiro grupo, destacam-se os exercícios de solução de problemas, discussões e debates. No segundo grupo, podemos encontrar a descrição de figuras para encontrar as diferenças (jogo dos sete erros), entrevistas e jogos de perguntas e respostas. Para a autora, uma atividade de produção oral bem-sucedida tem as seguintes características: a) os alunos dominam a maior parte dos turnos, sendo o tempo de fala do professor restrito a instruções e comentários; b) a participação é geral, e a conversa não é dominada apenas por poucos; e c) a linguagem utilizada está em um nível aceitável, e os alunos se expressam em sentenças relevantes, de maneira desenvolta e com bom nível de acuidade gramatical.

Ahola (2005), Figueiredo e Pereira (2011), Meller (2006), Murphey (1992) e Pereira (2007) sugerem a utilização da música com o propósito de discutir temas veiculados pela letra da canção, por seu ritmo ou mesmo pelo gênero musical. Jedinak (2000) apresenta sugestões

⁵⁶ *Scaffolding* é entendido como uma estrutura de apoio que ajuda o aprendiz a executar uma tarefa que não conseguiria realizar sozinho. Esse auxílio pode vir do professor, dos colegas, do dicionário, do livro didático ou de atividades que o ajudem a cumprir a tarefa (Gibbons, 2002).

⁵⁷ Neste trabalho, assumimos como conceito de crenças a definição proposta por Barcelos (2006, p.18), que entende crenças como “uma forma de pensamento, [...] construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais”.

de atividades em que, a partir de uma canção, os alunos criam e contam uma história, descrevem como seria um dia (clima, paisagem etc.) parecido com o da canção. Pessoa e Duqueviz (2006) apresentam algumas atividades em que a música é utilizada como pretexto para a discussão de temas transversais, como amor, amizade, religião, entre outros. Dessa forma, podemos perceber que a música pode ser utilizada para a prática da habilidade de produção oral, funcionando como motivação para discussões e para a interação na sala de aula de LE.

A música e o ensino-aprendizagem de gramática e vocabulário

O ensino de gramática dominou, por muitos anos, as abordagens e métodos de ensino de LE, pressupondo que aprender língua é aprender estrutura, regras gramaticais (FIGUEIREDO; OLIVEIRA, 2012; RICHARDS; RODGERS, 1996). Dessa forma, temos uma concepção de linguagem que alinha língua e forma como termos equivalentes, percebendo a língua como um conjunto de formas fixas, governado por regras (Pereira, 2005).

Em contraponto a essa perspectiva, numa abordagem mais comunicativa de ensino de LE, entendemos que a língua é um conjunto de eventos comunicativos que pressupõem sujeitos interagindo em um determinado contexto sócio-histórico e cultural. Assim, o objetivo maior é ensinar o aluno a se comunicar, ao invés de memorizar regras. Entretanto, o ensino comunicativo não descarta a instrução gramatical, uma vez que saber estruturas e formas é importante para saber se comunicar (ALMEIDA FILHO, 2002; FIGUEIREDO; OLIVEIRA, 2012; RICHARDS; RODGERS, 1996).

Sob a perspectiva comunicativa, o ensino de gramática assume novos contornos, uma vez que as atividades gramaticais estão a serviço da comunicação. Os exercícios formais e repetitivos dão lugar, na abordagem comunicativa, aos exercícios de comunicação real ou simulada, mais interativos (ALMEIDA FILHO, 2002; FIGUEIREDO; OLIVEIRA, 2012; UR, 1996). O aluno é levado a descobrir e identificar as regras de funcionamento da língua, através da reflexão e da elaboração de hipóteses.

Richards (1969), Figueiredo e Pereira (2011) e Pereira (2007) indicam que o uso da música no processo de ensino-aprendizagem de LE auxilia o aprendiz por lidar com vocabulário, pronúncia (sons, ritmo, entonação e tonicidade) e formas e itens sintáticos em geral, como estruturas e padrões de sentenças. Para o autor, através do texto das canções, é

possível identificar, estabelecer, memorizar e praticar padrões sintáticos, itens lexicais, tempos verbais e várias outras estruturas da língua, uma vez que a canção é “uma unidade da língua em uso”, como afirma Campos (2006, p.26) em sua conceituação de texto.

O uso da música como pretexto para o ensino de gramática pode se aliar à ideia discutida por Campos (2006, p.27) de que “o texto pode ser usado para o ensino de algum aspecto gramatical”. A autora, todavia, argumenta que, utilizando o texto dessa forma, “ele está sendo considerado apenas como um objeto lingüístico”, o que implica reduzi-lo a mero agrupamento de palavras. Acreditamos que, numa abordagem mais comunicativa, utilizar o texto para identificar e praticar estruturas linguísticas envolve a ideia de que as regras do idioma não existem por si só e devem ser mostradas ao aluno de maneira contextualizada, isto é, através da língua em uso.

Sabemos que expressões e componentes da variedade coloquial da língua estão presentes nas canções veiculadas no rádio, geralmente as trabalhadas pelos professores nas aulas de LE. Portanto, elas podem ser um recurso para que os alunos reconheçam e pratiquem esses elementos linguísticos: tempos verbais, classes gramaticais, padrões sintáticos, entre outros (SCHOEPP, 2001).

Assim como a gramática, a aquisição de vocabulário é considerada como uma prioridade por muitos aprendizes, como apontado por Conceição (2004), constituindo elemento de grande importância não só para os alunos, mas também para os professores. A autora apresenta e contrapõe duas abordagens de aprendizagem de vocabulário: intencional ou explícita, e incidental ou implícita. Na perspectiva intencional de aprendizagem de vocabulário, os alunos realizam exercícios diretamente ligados à aquisição de palavras e expressões, focalizando a atenção no nível lexical do texto. Nesse grupo, destacam-se os exercícios de inferência de significado, mapas semânticos, jogos de vocabulário e listas de palavras.

Já a abordagem incidental ou implícita de aprendizagem de vocabulário se fundamenta no pressuposto de que é possível aprender palavras e expressões mesmo quando a atenção não está diretamente voltada para esse objetivo, apenas com a exposição ao léxico da LE. Nessa perspectiva, a leitura é vista como exercício ideal para a aquisição de vocabulário, destacando-se que “não haveria a necessidade de instrução explícita, já que os alunos aprenderiam todo o vocabulário de que necessitam através da leitura extensiva” (CONCEIÇÃO, 2004, p.25).

A música aborda temas diversificados, os quais, por sua vez, englobam diversos campos semânticos, ampliando as possibilidades de aquisição de vocabulário por parte dos alunos. O uso da música para a apresentação ou prática de itens lexicais pode ser alinhado à ideia de que “a leitura é uma forma de expandir vocabulário”, como argumenta Campos (2006, p.84).

Medina (1993, 2003), em consonância com outros autores (DEUTSCH, 1972; MELLER, 2006; PEREIRA, 2007), indica que a música, por conter elementos como padrões sintáticos e ritmo claro e marcado, desempenha papel fundamental na memorização de itens linguísticos. Em duas pesquisas de cunho quantitativo, Medina (1993, 2003) constatou que as crianças participantes dos experimentos adquiriram cerca de 30% a mais de vocabulário com a utilização de canções e histórias cantadas.⁵⁸

Birkenshaw (1994) argumenta que o ritmo, elemento essencial da música, também o é da fala. Traçando um paralelo entre ambos, o autor afirma que

qualquer ritmo musical pode ser expresso em um padrão de palavras, e, é claro, o ritmo é um dos componentes mais importantes da fala. Se você não consegue entender completamente as palavras que alguém diz a você, é freqüentemente possível captar o significado da fala com a ajuda do ritmo (ibidem, p.189).

De acordo com Murphey (1990b), a ideia de que as canções trabalham ativamente com a memória de longo prazo⁵⁹ é corroborada pelo fenômeno “a canção ficou na minha cabeça”, que é geralmente descrito como “Não consigo tirar essa música da minha cabeça.”, quando uma pessoa, às vezes sem nenhuma explicação aparente, se vê com uma canção fixa em seu pensamento por um tempo consideravelmente longo, como relatado na literatura sobre neurologia, neuropsicologia e neurolinguística (MURPHEY, 1990; LEMS, 2001). Murphey

⁵⁸ Medina (2000b) define história cantada (*story-song*) como um poema que conta uma história e é composto para ser musicado, sendo, assim, cantado, ao invés de recitado.

⁵⁹ A memória de [longo prazo, ou memória referencial](http://www.human-memory.net/), é a responsável pelo processo de formação e consolidação de arquivos mentais, isto é, pelo armazenamento duradouro de informações. São exemplos desse tipo de memória as nossas lembranças da infância ou os conhecimentos que adquirimos na escola. Mais informações a esse respeito podem ser obtidas no portal *The Human Memory*, na internet, disponível em: <<http://www.human-memory.net/>>.

(1990b) defende que tal fenômeno é similar à fala interior⁶⁰ e ao ensaio involuntário, resultante da estimulação do Dispositivo de Aquisição de Linguagem. A ativação da memória pela música pode ser explicada pelos processos de lateralização cerebral. Conforme apontam pesquisas na área de neurologia, neurolinguística e neuropsicologia, a assimilação musical ocorre no hemisfério direito do cérebro, ao passo que a linguística ocorre no esquerdo. Murphey (1990b) indica que parece haver uma relação complexa entre como a sintaxe musical e a linguística são processadas, pois há fortes indícios de que a sinapse verbal é processada primeiramente no nível musical, ou seja, as palavras são captadas pelo cérebro, *a priori*, pelo seu ritmo e sonoridade, para, posteriormente, serem transmitidas ao hemisfério esquerdo para que tarefas como abstrações e conceitualizações ocorram (BORCHGREVINK, 1982; MURPHEY, 1990b; LEMS, 2001).

É importante salientar que “a aprendizagem ocorre não meramente através da boa apresentação, mas através da repetição espaçada e significativa dos itens de aprendizagem” (RICHARDS, 1969, p.161). Não é fácil para o professor promover mecanismos de repetição significativa, exercícios em que o aluno possa entender e praticar os conteúdos através de atividades lúdicas e/ou que simulem ou se aproximem de situações reais de uso da língua, ao invés de exercícios de repetição mecânica de frases prontas. Nesse ínterim, a música se configura como um meio de aumentar a quantidade de repetição significativa possível. Schoepp (2001, p.3) afirma que “o estilo repetitivo das canções, assim, ajuda a promover a automatização da linguagem coloquial”.

Em sua pesquisa sobre a utilização de canções em aulas de inglês, Pereira (2007) observou e analisou uma aula em que os alunos foram solicitados a ouvir uma música e completar lacunas na letra da canção com alguns verbos no tempo pretérito (fornecidos em parênteses, no infinitivo). Os alunos deveriam completar 39 lacunas com 19 verbos, ou seja, muitos foram repetidos. O verbo *to be*, por exemplo, foi repetido 10 vezes. Durante a aula, a canção foi tocada 6 vezes. No final, os verbos focalizados foram ouvidos e/ou pronunciados pelos alunos 414 vezes.

⁶⁰ Vygotsky (2005) conceitua fala interior, no adulto, como “o pensar para si próprio” (p.22), ou seja, conversar, em silêncio, consigo mesmo. A fala interior tem funções diretivas e estratégicas de realizar operações mentais de regulação (autocontrole) e solução de problemas (planejamento).

Dessa forma, podemos concluir que o uso de canções nas aulas de LE pode auxiliar a consolidar a aprendizagem por conterem, frequentemente, um grande número de repetições, o que torna a memorização mais fácil e prazerosa.

Aspectos socioculturais da música e seu uso nas aulas de LE

O construto *cultura* e sua relação com a língua têm sido discutidos por autores de diversas épocas e áreas do conhecimento, sob diferentes perspectivas de análise e de conceituação. Sapir (1980, p.165) entende cultura como diversos estudos de há muda m “um conjunto herdado de práticas e crenças que determinam a trama das nossas vidas”. Hinkel (1999a, 1999b) trata especificamente das relações entre cultura e ensino e aprendizagem de LE e aponta que “há aproximadamente tantas definições de cultura quanto há campos de questionamentos nas sociedades, nos grupos, nos comportamentos e nas atividades humanas” (HINKEL, 1999a, p.1). Dessa forma, restringir cultura a uma definição é incorrer numa “miniaturização do conceito” (ibidem), uma vez que cultura é “muito mais que um mero catálogo de rituais e crenças”.

A complexidade do construto demonstra e reforça a delicada teia de relações entre língua e cultura. Para Sapir (1980, p.166), a língua é “o revestimento formal dos seus pensamentos e sentimentos mais íntimos”, em consonância com a ideia vygotskyana de que a linguagem, ao mesmo tempo, constrói e é construída pelo homem. Hinkel (1999a) afirma que a cultura não pode ser simplesmente examinada, ensinada ou aprendida, mas que manifestações culturais, como os costumes de um grupo, podem ser pistas para discussões mais profundas.

A música é um importante elemento cultural, uma vez que se trata de uma manifestação individual, porém construída socialmente, que veicula os parâmetros e ideias de um tempo e de um grupo. Essa relação entre música e cultura é apresentada de forma bastante contundente por Bohlman (2002, p.8-9), ao atestar que “não há nenhuma sociedade no mundo sem música”. Essa relação tão próxima e complexa tem sido amplamente discutida por estudiosos das áreas das Artes, da Publicidade e da Política, chegando-se à conclusão de que “a música é um fenômeno sociológico importantíssimo” (TAME, 1984, p.28). Todavia, esta é uma conclusão que nos leva a vários questionamentos e discussões.

Da Psicologia, o conceito de codificabilidade serve de modelo para a análise das relações entre música e cultura. Por codificabilidade, entende-se a capacidade da linguagem de se tornar referência, modelando e realçando as percepções e conceitos do homem (Tame, 1984). Dessa forma,

as palavras de uma língua aclaram e *codificam* conceitos e fenômenos para nossas mentes e memórias [...], como se as palavras proporcionassem os cálices de formato específico em que se podem verter nossos pensamentos, aliás, vagos e fluidos. [...] *Parece muitíssimo provável que tipos diferentes de música, ao dar-nos várias espécies de experiências emocionais – amor romântico, concupiscência, sentimentos religiosos, fervor patriótico, rebelião etc. – também codificam tais sentimentos e suas várias tonalidades.* [...] Uma canção patriótica emocionante, em tempos de guerra, codifica, unifica e intensifica os pensamentos de uma nação inteira. E quando se combinam palavras com música, muitos conceitos podem ser codificados como nunca o foram até então. (TAME, 1984, p.161, grifos do autor)

É possível entender, assim, que, ao longo da história, a música tem codificado diversos aspectos da vida do homem, abrangendo as crenças e ideologias de grupos e mesmo de nações inteiras.

O processo de ensino e aprendizagem de LE é, também, permeado por fatores socioculturais, uma vez que os próprios conceitos de língua e cultura são interligados (FIGUEREDO, 2007; HINKEL, 1999A, 1999B; PEREIRA, 2013). Ensinar e aprender uma LE pressupõe lidar diretamente com elementos culturais importantes. A música figura como componente relevante nessa teia de relações e não pode ser esquecida ou menosprezada na prática da sala de aula.

O momento histórico que atravessamos é peculiar na medida em que ensinar e aprender uma LE podem ser encarados como uma postura quanto ao processo de globalização⁶¹ e às relações de poder que subjazem a ele (FIGUEREDO, 2007; PEREIRA, 2013). É inegável a disseminação da cultura do outro através da mídia e das artes, a música ocupando papel de destaque nesse contexto (CRUZ, 2003). O professor de LE não pode olvidar essa grande influência da música sobre todos nós, pois, como defendem Moita Lopes

⁶¹ Ao abordar o tema *globalização* neste artigo, nos referimos aos diversos processos socioeconômicos, culturais e linguísticos de interligação dos indivíduos, independentemente de suas vontades, ou seja, uma conexão global que transcende os grupos, as classes sociais e as nações. Uma discussão mais profunda a esse respeito pode ser encontrada nos trabalhos de Ortiz (1998), Ianni (2000) e Figueredo (2007).

(2003) e Pereira (2013), entre outros autores, cabe à educação indicar ao aluno meios de filtrar, manipular e reagir às informações que recebe.

Em sua pesquisa, Pereira (2007) analisa as aulas de dois professores de inglês que utilizaram canções para discutir, com seus alunos, temas diversos, como pobreza, crianças de rua, violência urbana e discriminação racial. A música, como manifestação artística e cultural, representa um momento sócio-histórico, refletindo ideias e posturas de um grupo em determinado contexto e expressa aspectos da realidade. Além da própria mensagem veiculada nas letras das canções, movimentos musicais e artistas famosos seriam, assim, como porta-vozes de determinadas ideologias. A respeito de uma em que uma canção dos Beatles foi trabalhada, a autora defende que esse aspecto de codificabilidade não pode ser negligenciado pelo professor, que tem como função mostrar novas possibilidades aos aprendizes, ampliando seu conhecimento e sua visão da realidade e da história.

Em outro momento de seu estudo, Pereira (2007) analisa e discute o uso de canções de *hip hop* nas aulas de LE. O professor participante da pesquisa revela preconceito quanto a este gênero musical e o justifica pela noção marginalizada que a variedade não-padrão do inglês empresta à canção. Para o professor, o *hip hop* pode soar agressivo e não é adequado à sala de aula por veicular, através de sua linguagem, a referência a uma minoria social. Notamos, então, claramente, as complexas relações que se estabelecem entre música e os fatores socioculturais que permeiam a língua e o ensino-aprendizagem de LE. Conforme afirma Bagno (2001), o preconceito linguístico é, acima de tudo, uma manifestação de preconceito social, uma vez que o que está em cheque não é a língua em si, mas seus falantes.

Pereira (2007) defende que a utilização de canções que apresentam variedades linguísticas diversas pode ser interessante, pois, analisando-se a forma como grupos diferentes manipulam a língua, podemos verificar as ideias e as ideologias por eles expressas. As relações entre língua, variedades linguísticas, cultura e o uso de música nas aulas de LE são entendidas por Lima (2004) como fundamentais no processo de ensino-aprendizagem. Para o autor, ao levar canções para a sala de aula, os objetivos linguísticos não podem ser separados de suas implicações culturais, pois “quando se apresenta uma canção em inglês australiano, jamaicano, ou em qualquer outra variedade linguística, a língua, em si, já é um dado cultural” (LIMA, 2004, p.183).

Acreditamos que cabe à escola e aos professores, como educadores, problematizarem essas questões e levarem seus alunos a refletir e a perceber a complexa rede de relações que se

estabelece entre língua e fatores socioculturais. Vale lembrar, ainda, que o próprio processo de ensino-aprendizagem de LE é cercado por fatores socioculturais, especialmente no contexto sócio-histórico atual. O professor é um educador e, portanto, também é responsável, em certa medida, pela formação holística do aluno, devendo levar em consideração os aspectos socioculturais que permeiam o ensino-aprendizagem de LE. Utilizar música nas aulas é uma maneira de lidar com esses fatores e uma oportunidade de ampliar o conhecimento de mundo dos aprendizes.

Considerações finais

Neste artigo, foram discutidas as bases teóricas que fundamentam o uso da música na sala de aula de LE em relação ao ensino e a aprendizagem das habilidades e do sistema linguístico, bem como as relações entre língua, música, cultura, afetividade e ensino-aprendizagem de LE. Defendemos que, como texto oral e escrito, as canções podem ser interpretadas, criticadas e reproduzidas, servindo, também, como pretexto para a discussão de temas transversais e o ensino e a aprendizagem de gramática e vocabulário e os elementos que subjazem a eles. Advogamos, também, que, por ter influências em diversas esferas do comportamento e da cognição, a utilização de música nas aulas de LE pode favorecer o estabelecimento de uma atmosfera de ensino-aprendizagem agradável, estimulando associações positivas e atuando diretamente na motivação dos alunos para aprender e participar das aulas.

Todavia, não é somente no âmbito afetivo ou por sua utilização como recurso didático que a música apresenta fortes relações com o processo educacional. Ela nos cerca de várias formas e em diversos momentos, o que implica dizer que ela é, também, um fenômeno sócio-histórico. Canções veiculam ideias e sentimentos de indivíduos que, invariavelmente, estão inscritos em um contexto sociocultural e histórico. Assim, ao transmitir ideias e emoções, ela expressa também cultura. Como manifestação cultural, a música codifica momentos sócio-históricos e situações da vida humana. Assim, ela pode figurar como mediadora das complexas relações entre língua, cultura e ensino-aprendizagem de LE.

Acreditamos que é necessária a discussão a respeito dos pressupostos teóricos que embasam a utilização de canções nas aulas de LE para que os professores, dispendo de mais informações, possam construir hipóteses e lançar mão desse recurso tão abrangente de forma

mais autônoma e consciente. Utilizar a música nas aulas de LE não é uma “futilidade”, mas uma forma de trazer à tona toda a abrangência que os sons e o ritmo têm sobre nós, seres humanos, e fazer uso dessa influência para ensinar e aprender cada vez melhor, pois, como defende Adkins (1997, p.6), “a música abre portas.”.

Referências

ADKINS, S. Connecting the powers of music to the learning of languages. **The Journal of the Imagination in Language Learning and Teaching**, v. 4, 1997. Disponível em: <<http://www.njcu.edu/cill/journal-index.html>>. Acesso em: 20 mar. 2014.

AHOLA, S. Digging deeper into songs: a writing activity. **The Internet TESL Journal**, v. XI, n. 2, Feb. 2005. Disponível em: <<http://iteslj.org/Lessons/Ahola-Songs.html>>. Acesso em: 20 mar. 2014.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 3 ed. Campinas: Pontes, 2002.

BAGNO, M. (2011), **Preconceito lingüístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Loyola 2001.

BALTAR, M. A. R. Sobre gêneros textuais. **UCS Produttore: Laboratório de Produção e Recepção de Textos a partir de Gêneros Textuais**, n. 2, Ago/2005 - Jul/2007. Disponível em: <<http://hermes.ucs.br/cchc/dele/ucs-produttore/>>. Acesso em: 30 abr. 2007.

BARCELOS, A. M. F. A cultura de aprender línguas (inglês) de alunos no curso de Letras. In: ALMEIDA FILHO, J.C. P.(Org.). **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes, 1999. p.157-177

_____. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006. p.15-21.

BIRKENSHAW, L. **Music for fun, music for learning**. Saint Louis: Swift Print Communications, 1994.

BORCHGREVINK, H. Prosody and musical rhythm are controlled by the speech hemisphere. In: CLYNES, M. (Ed.). **Music, mind, and brain**. New York: Plenum Press, 1982. p.151-157.

BOHLMAN, P.V. **World music: a very short introduction**. New York: Oxford University Press, 2002.

BRONCKART, J.P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.

CAMPOS, G. P.C. **As crenças sobre leitura em língua estrangeira de uma professora e seus alunos**: um estudo de caso. 2006. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2006.

CARVALHO, G. O. A música na aula de língua inglesa. **Building The Way**, n. 2. p.81-98, Jun 2002.

CONCEIÇÃO, M. P. **Vocabulário e consulta ao dicionário**: analisando as relações entre experiências, crenças e ações na aprendizagem de LE. 2004. Tese (Doutorado em Letras: Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

CRUZ, D.T. **O pop**: literatura, mídia e outras artes. Salvador: Quarteto, 2003.

DEUTSCH, D. Music and memory. **Psychology Today**, v.12, p.87-119, 1972.

DOMONEY, L; HARRIS, S. Justified and ancient: pop music in EFL classrooms. **ELT Journal**, v. 47, n. 3, p.234-241, 1993.

FARNSWORTH, P.R. **The social psychology of music**. Iowa City: The Iowa State University Press, 1969.

FIGUEREDO, C. J. **Construindo pontes**: a produção dialógica dos participantes do processo ensino-aprendizagem de inglês como língua-cultura estrangeira. 2007. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

GIBBONS, P. **Scaffolding language, scaffolding learning**. Portsmouth: Heinemann: 2002.

FIGUEIREDO, F. J. Q.; OLIVEIRA, E. C. Sobre métodos, técnicas e abordagens. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. (Org.). **Formação de professores de línguas estrangeiras**: princípios e práticas. Goiânia: Editora da UFG, 2012. p.11-40.

FIGUEIREDO, F. J. Q.; PEREIRA, P.G. Reflexões sobre o uso de música nas sala de aula de LE: as crenças e a prática de dois professores de inglês. In: CONCEIÇÃO, M. P. **Experiências de aprender e ensinar línguas estrangeiras**: crenças de diferentes agentes no processo de aprendizagem. Campinas, SP: Pontes, 2011. p.107-149.

HINKEL, E. Culture in research and second language pedagogy. In: _____. (Ed.). **Culture in second language teaching and learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999a. p.1-7.

_____. Culture, interaction, and learning. In: _____. (Ed.). **Culture in second language teaching and learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999b. p.9-12.

IANNI, O. **Enigmas da modernidade-mundo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

JEDYNAK, M. Using music in the classroom. **English Teaching Forum**, v. 38, n. 4, p.30-32, 2000.

KRASHEN, S. D. **Principles and practice in second language acquisition**. New York: Pergamon, 1982.

LEMS, K. Using music in the adult ESL classroom. **Digest**. Dec. 2001. Disponível em: <<http://www.ericdigests.org/2002-3/music.htm>>. Acesso em: 20 mar. 2014.

LIMA, L. R. O uso de canções no ensino de inglês como língua estrangeira: a questão cultural. In: MOTA, K.; SCHEYERL, D. (Org.). **Recortes interculturais na sala de aula de línguas estrangeiras**. Salvador: EDUFBA, 2004. p.173-191.

LUCAS, R. Quem tem medo de “listening comprehension”? In: PAIVA, V. L. M. O. (Org.). **Ensino de língua inglesa: reflexões e experiências**. Campinas: Pontes, 1996. p.

MEDINA, S. L. The effects of music upon second language vocabulary acquisition. **National Network for Early Language Learning**, v. 3, n. 3, 1993. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/48477187/The-Effects-of-Music-Upon-Second-Language-Vocabulary-Acquisition-ERIC>>. Acesso em: 20 mar. 2014.

_____. Acquiring vocabulary through story-songs. **MEXTESOL Journal**, v. 26, n. 1, 2003. Disponível em: <<http://www.forefrontpublishers.com/eslmusic/articles/242-acquiring-vocabulary-through-story-songs/>>. Acesso em: 20 mar. 2014.

MELLER, L. Some ideas to enrich your class using songs. **Anais do VI Seminário de Línguas Estrangeiras**. Goiânia: UFG, 2006. p.360-371.

MOITA LOPES, L. P. A nova ordem mundial, os parâmetros curriculares nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política. In: BABARA, L.; RAMOS, R. C. G. (Org.). **Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas**. São Paulo: Mercado das Letras, 2003. p.29-57.

MURPHEY, T. **Song and music in language learning: an analysis of pop song lyrics and the use of song and music in teaching English to speakers of other languages**. Bern, Frankfurt am Main, New York, Paris: Peter Lang, 1990a.

_____. The song stuck in my head phenomenon: a melodic Din in the LAD? **System**, v. 18, n. 1, p.53-64, 1990b. Disponível em: <https://www.academia.edu/1902744/The_song_stuck_in_my_head_phenomenon_a_melodic_din_in_the_LAD>. Acesso em: 20 mar. 2014.

_____. **Music and songs**. Oxford, Oxford University Press, 1992.

ORTIZ, R. **Mundialização e cultura**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1998.

PEREIRA, P.G. **Using songs in the communicative classroom**. 2004. Monografia (Graduação em Licenciatura Português-Inglês), Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2004.

_____. **Reflexões sobre o uso de música na sala de aula de língua estrangeira:** as crenças e a prática de dois professores de inglês. 2007. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras, Goiânia. 2007.

_____. **Docência em língua inglesa nas perspectivas crítica e sócio-histórico-cultural:** as experiências de dois alunos-professores em formação inicial na disciplina de estágio supervisionado. 2013. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras, Goiânia. 2013.

PEREIRA, K. B. **A interação da abordagem de ensinar de um professor de inglês de escola pública com o contexto de sala de aula.** 2005. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2005.

PESSÔA, A. R.; DUQUEVIZ, B. C. Learning English musically. **Anais do VI Seminário de Línguas Estrangeiras.** Goiânia: UFG, 2006, p.465-474.

RICHARDS, J. C. Songs in language learning. **TESOL Quarterly**, v. 3, n. 2, p.161-174, 1969.

RICHARDS, J. C.; RENANDYA, W. A. **Methodology in language teaching.** Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. **Approaches and methods in language teaching:** a description and analysis. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

RUUD, E. **Caminhos da musicoterapia.** São Paulo: Summus, 1990.

SAPIR, E. Língua, raça e cultura. In: SAPIR, E. **A linguagem:** introdução ao estudo da fala. Trad. J. Matoso Câmara Jr. São Paulo: Perspectiva, 1980, p.165-174.

SARICOBAN, A.; METIN, E. Songs, verse and games for teaching grammar. **The Internet TESL Journal**, v. VI, n. 10, Oct. 2000. Disponível em: <<http://iteslj.org/Techniques/Saricoban-Songs.html>>. Acesso em: 20 mar. 2014.

SCHOEPP, K. Reasons for using songs in the ESL/EFL classroom. **The Internet TESL Journal**, v. VII, n. 2, Feb. 2001. Disponível em: <<http://iteslj.org/Articles/Schoepp-Songs.html>>. Acesso em: 20 mar. 2014.

SIMÕES, D. et al. A música e o ensino da língua portuguesa. **Cadernos do CNLF**, v. X, n. 7, 2006. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/xcnlf/7/04.htm>>. Acesso em: 20 mar. 2014.

SJOLIE, D. Beyond passive listening: the ESL class becomes a band. **The Journal of the Imagination in Language Learning and Teaching**, v. 4, 1997. Disponível em: <<http://www.njcu.edu/cill/vol4/sjolie.html>>. Acesso em: 18 mar. 2014.

TAME, D. **O poder oculto da música.** São Paulo: Cultrix, 1984.

UR, P. **Teaching listening comprehension**. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

_____. **A course in language teaching: practice and theory**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Pensamento e linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

REPRESENTAÇÕES DISCURSIVAS DE PROFESSORES DA EJA... O NÃO-LUGAR

Márcia Aparecida Amador MASCIA⁶²

Jackeline Rodrigues MENDES⁶³

Alexandrina MONTEIRO⁶⁴

Resumo: Este artigo tem como objetivo levantar as representações identitárias a partir de falas espontâneas de professores que atuam na EJA. Teoricamente, a pesquisa respalda-se no conceito de representação empreendido pelos Estudos Culturais e nos pressupostos teóricos da Análise do Discurso de linha francesa. Levantamos algumas Formações Discursivas dentro das quais circulam certos sentidos sobre a EJA, ao longo dos anos. Os resultados apontam para representações que anulam a constituição de identidade dos sujeitos envolvidos e das práticas educativas, significados como minorizados, marginais e periféricos, quando contrastados com as práticas educativas da escola regular, evidenciadas como um lugar de passagem- ou um *não-lugar*.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Representações Discursivas. não-lugar.

Abstract: *This paper has the aim of raising the representations of identities from spontaneous speeches of teachers working in adult and young education. The theoretical-methodological framework draws upon the concept of representation undertaken by Cultural Studies and the assumptions of the French Discourse Analysis. We have raised some discursive formations within which circulate some meanings about EJA along the years. The partial results point to representations that suppress the constitution of identity of the subjects involved and the educational practices, given some meanings as minor, marginal and peripheral, when contrasted to the regular school, as a crossing place– or a non place.*

⁶² Doutora em Linguística Aplicada pela Unicamp, professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco – Itatiba, São Paulo, linha de Linguagem, Discurso e Práticas Educativas. E-mail: marcia.mascia@usf.edu.br

⁶³ Doutora em Linguística Aplicada pela Unicamp, professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco – Itatiba, São Paulo, linha de Linguagem, Discurso e Práticas Educativas. E-mail: jackeline.mendes@usf.edu.br

⁶⁴ Doutora em Educação pela Unicamp, professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco – Itatiba, São Paulo, linha de Linguagem, Discurso e Práticas Educativas. E-mail: alexandrina.monteiro@usf.edu.br

Keywords: *Young and Adult Education. Discursive Representations. Non-place.*

Introdução

Este artigo apresenta parte dos resultados de um projeto de pesquisa e extensão⁶⁵, que tem como proposta acompanhar e assessorar um grupo de professores que atuam nas fases I e II da EJA, numa rede municipal do interior do Estado de São Paulo.

Partindo-se do pressuposto de que as diversas escolas que atuam na formação de jovens e adultos no município investigado são espaços de reprodução dos sentidos cujos programas e currículos oficiais afetam os professores e os alunos, produzindo subjetividades e identidades, nossa investigação pretendeu dar voz aos professores para dizerem de si, de suas aulas, de seus conflitos, de suas angústias, de seus desejos e de suas esperanças. Assim, o *corpus* de nossa análise, neste artigo, consiste em um conjunto de dizeres abertos e espontâneos por parte dos professores.

Desse modo, a etapa da pesquisa que aqui nos propomos discutir refere-se a alguns episódios ocorridos com um grupo de professores e professoras em encontros mensais no período de um ano. Esses encontros tiveram como objetivo discutir e refletir sobre a realidade da EJA no município em questão, em especial sobre a organização curricular dessa modalidade de ensino. Nossa intenção, ao problematizar alguns episódios desses encontros, é analisar como esses professores e professoras se veem e veem seus alunos, frente às condições de ensino da EJA que vivenciam e, a partir dessas problematizações, atuar de modo a rever, refletir e, quem sabe, reverter o quadro, a partir da construção, em conjunto de um novo currículo.

Vale ressaltar que, neste município, os alunos da EJA podem iniciar o curso em qualquer momento do semestre, ou seja, podem começar a frequentar as aulas depois de um, dois meses ou mais tempo de aula e, além disso, essa modalidade contempla Jovens, Adultos, Idosos e alunos provenientes de políticas de inclusão. Com relação a esse último item, os professores indicam como principal, dentre as muitas dificuldades, o acesso a materiais que

⁶⁵ Projeto financiado pelo CNPq.

atendam às necessidades específicas desse contexto. Ademais, apontamos que, no que se refere à inserção de jovens, tanto os excluídos do sistema regular como os provenientes de políticas de inclusão, nas salas da EJA, a partir da década de 90, vem formando uma nova configuração desse processo educativo, marcado pela heterogeneidade, fazendo emergir novas identidades discentes e docentes.

Diante disso, nos propusemos a investigar os discursos produzidos nessa nova configuração da EJA, buscando levantar como se operam as relações de poder-saber e os regimes de verdade (FOUCAULT, 2004) que emergem nas práticas pedagógicas, legitimando-as, de modo a se constituírem, como mecanismos de inclusão e/ou exclusão. Do ponto de vista teórico-metodológico, a pesquisa respalda-se no conceito de representação como entendido pelos Estudos Culturais e pelos pressupostos teóricos da Análise do Discurso de linha francesa. Os resultados parciais apontam para representações que oscilam entre a emergência de novas identidades, como as dos jovens e dos sujeitos com necessidades especiais, por um lado, e por outro, a anulação da constituição de identidade dos sujeitos envolvidos e das práticas educativas, significados como *lugar de todos* ou *lugar de ninguém*, ou ainda, como um *não-lugar*, para usar um termo de Marc Augé (1994).

Ponto de vista teórico: as noções de discurso, sujeito e representação

A Análise do Discurso de linha francesa postula que toda e qualquer análise se dá no entrecruzamento entre o acontecimento, a estrutura e a tensão entre descrição e interpretação (PÊCHEUX, 2002), região de equívoco, de elipse, de lapsos, de atos falhos, de chistes, de faltas, próprios da língua e do discurso estruturado pela ordem do simbólico, instaurado pela ideologia e pelo inconsciente.

Assim, fazer análise do discurso significa puxar alguns fios de uma rede discursiva. Rede lembra sistema ou um emaranhado de fios, nós e furos; os fios se cruzam para coserem os nós, mas se se rompem, abrem-se furos (FERREIRA, 2005). Assim também o é o discurso ou o tecido discursivo, ou ainda a tessitura, mas tanto os nós quanto os furos são responsáveis pelo sentido. Os estudos da linguagem têm se preocupado com os nós e a AD com os furos, ou melhor, com os dois, pois se não houvesse os furos, teríamos a completude e não se instalariam novos sentidos ou sentidos outros e indesejados.

Considerando-se que diferentes significados podem ser atribuídos ao conceito de representação - mental, social e cultural -, desenvolveremos aquele que subsidiará nossa análise, qual seja, o dos Estudos Culturais. A representação, a partir da perspectiva dos Estudos Culturais, é pensada como um construto que se dá via linguagem e que coloca em funcionamento um imaginário social sobre a realidade. Assim, *a realidade* não existe, mas é construída discursivamente a partir de uma rede de significados, instituídos através das linguagens. Segundo Hall (1997), é por meio das representações que atribuímos determinados significados aos sujeitos, objetos e eventos, ou seja, damos significados através do modo como os representamos: “as palavras que usamos, as histórias que contamos acerca das coisas, as imagens que produzimos, as emoções que associamos às mesmas, as maneiras como as classificamos e conceituamos, os valores que lhe damos” (op., cit., p.3). Os significados são transmitidos através das linguagens, ou seja, pelos processos simbólicos - sinais e símbolos -, que podem ser palavras, gestos, sons, objetos, e “que significam ou representam para outras pessoas nossos conceitos, idéias e sentimentos” (op., cit., p.1).

As representações que emergem nos discursos dos professores não nascem do (ou no) sujeito, mas são socialmente situadas e constituídas e, por isso, reveladoras das formações discursivas dentro das quais o professor, o aluno e os próprios pesquisadores se subjetivam e produzem significados sobre o mundo e sobre nós mesmos. É por meio de representações que damos sentido ao mundo que nos rodeia “[...] posicionando-nos como sujeito. É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos.[...] Os discursos e os sistemas de representações constroem os lugares a partir dos quais podem falar”. (WOODWARD, 2009, p.17)

Assim, o sujeito se constitui no e pelo discurso sendo duplamente determinado: pela exterioridade (ideologia) e pela interioridade (inconsciente). Os sujeitos podem ser entendidos, na verdade, em lugares-sujeito a serem preenchidos por diferentes posições-sujeito em determinadas condições, ou formações discursivas. O sujeito, para ser sujeito, se inscreve em Formações Discursivas (FD), inscrições essas que afetam o seu dizer, ou seja, o alcançam como sujeito daquela FD, capaz, portanto, de compreender, produzir e interpretar sentidos.

A seguir, veremos algumas dessas FDs, historicamente constituídas e que subsidiam os dizeres dos professores.

Os macro-discursos que sustentam os dizeres da EJA

Várias pesquisas (ALVISI, 2009; MONTEIRO, 2006, 1997; SOARES, 2008 e FONSECA, 2002) apontam que tanto professores como alunos participantes de classes da EJA produzem sentidos que se repetem sobre as funções da EJA, quais sejam: que a EJA é lugar de aprender a ler, a escrever, a contar; é lugar para qualificar para o trabalho; é lugar para suprir as dificuldades de aprendizagem, para suprir as limitações físicas e cognitivas; é lugar para erradicar o analfabetismo; dentre outras regularidades.

Monteiro e Mendes (2011) apontam que campanhas e propostas de EJA, particularmente aquelas voltadas a trabalhadores, passam a ser estruturadas e legalizadas a partir da revolução de 1930. No entanto, as autoras atestam que “de diferentes formas e com diferentes intensidades essas campanhas relacionaram o analfabetismo a ideias como: *um mal a ser combatido; uma doença a ser erradicada; o fator responsável por nosso atraso tecnológico*, entre outras (MONTEIRO e MENDES, 2011, p.2).

Somente com a lei 5.692-71 Lei de Diretrizes e Bases da Educação e, posteriormente, a lei de número 9.394-96, a EJA passa a integrar ao ensino básico comum. Porém, não ocorrem mudanças verdadeiras, a não ser a entrada dos jovens num segmento que antes (5.692-71) era destinado exclusivamente aos adultos, resolvendo, em nosso entender, os baixos índices de escolarização no Brasil, passando, os jovens “excluídos” do sistema de escola regular a ter a possibilidade de terminar seus estudos em um período dentro da média aceitável de escolarização no país, com relação à escola básica.

Apesar de a inserção dos jovens ter ocorrido na década de noventa, é nos últimos cinco anos que notamos uma crescente e efetiva participação desses alunos em turmas da EJA. Patto (1990), ao efetuar uma análise da Constituição de 1988, assevera que tal inclusão dos jovens na EJA funcionou no sentido de dar acesso a eles, porém, sem garantir o sucesso ou a própria permanência destes no ensino regular: um mecanismo a mais de exclusão que agrega *os excluídos do interior*.

Ademais, mais recentemente, a EJA tem se deparado com os sujeitos alunos oriundos das políticas públicas de inclusão.

A EJA tem se constituído como *lugar de todos* ou *lugar de nenhum*: de adultos, jovens e alunos com necessidades especiais. Esse conflito vivido pelos educadores que atuam nos

segmentos não é posto em discussão nem mesmo nas unidades escolares e muito menos ocupa o cerne da discussão de políticas públicas.

No recorte da pesquisa aqui apresentada, pretendemos focalizar a emergência de conflitos internos à EJA que vão afetar as relações em sala de aula, os quais tomam lugar em meio às representações que são construídas sobre os sujeitos que compõem esse espaço, como veremos na análise.

Representações Identitárias da EJA: *lugar de todos e lugar de ninguém*

Pelo período de um ano, acompanhamos alguns professores de EJA, em um encontro mensal. Os encontros foram organizados de forma temática e, tentavam contemplar os requisitos previamente discutidos e solicitados pelos docentes, tendo sempre como fio condutor o Currículo da EJA. Trabalhamos os seguintes temas: currículo, livro didático, identidade do professor e aluno, relação entre oralidade e escrita, experiências exitosas em EJA, dentre outros. Apesar de os encontros se organizarem a partir de diferentes dinâmicas, sempre houve no final um espaço para discussões e compartilhamento com o grupo todo.

Durante os encontros, fomos, ora gravando, ora anotando excertos que indicassem os diferentes sentidos que o grupo de professores atribuía às questões e temas discutidos acerca do contexto da EJA⁶⁶. A seguir, apresentamos e discutimos pequenos excertos, apenas aqueles anotados durante os encontros, os quais fazem parte do *corpus* deste artigo. Optamos por organizá-los em dois grupos: um se refere aos sentidos atribuídos, pelo professor da EJA ao professor da EJA e o outro, pelo professor da EJA ao aluno da EJA, porém, adiantamos ao leitor que, apesar da sistematização por nós realizada, entendemos que se trata de apenas uma possibilidade, pois toda sistematização em análise do discurso encontra-se no olhar do pesquisador.

Sentidos atribuídos, pelo professor da EJA, ao professor da EJA

É sintomático como os professores se veem de modo diferente quando assumem o lugar de professores da EJA. Nesse lugar, sentem-se minorizados, desmerecidos. Ser

⁶⁶ As anotações e gravações foram autorizadas pelos professores.

professor da EJA é algo periférico, marginal, com relação aos outros tipos de professores. Vale acrescentar que, de modo geral, os professores das diversas disciplinas escolhem as aulas no início do ano e depois, para completar a carga horária, acabam “pegando” aulas na EJA. Em uma discussão de como eles se tornaram ou se vêem como professores de EJA, encontramos o seguinte:

SI (P1)⁶⁷:

Ah! Eu sou professor de Língua Portuguesa, mas esse ano, eu peguei umas aulinhas aqui na EJA...

Mas, quando perguntam o que eu faço, eu disfarço.

Nesses dois pequenos excertos, o mesmo professor, quando estava discorrendo sobre como veio a ser professor de EJA, faz uso de termos que singularizam o seu lugar e o lugar da EJA como algo à margem da educação. Do ponto de vista da materialidade linguística, observa-se o uso do diminutivo “aulinhas”, que imputa uma imagem à EJA e ao professor de EJA como algo menorizado, não são aulas, mas “aulinhas”, assim não precisa ser levado a sério esse ensino. Se pegar “umas aulinhas” consiste em preencher o “buraco vazio” de sua carga horária, também esse tipo de educação se revela como preenchedor do buraco vazio da educação que não dá conta de oferecer o ensino à população na idade “adequada”, criando um outro lugar, discursivamente periférico e paralelo. Tal imagem ou representação negativa, de “não-lugar”, circula nas formações discursivas da educação da EJA desde os primórdios, como vimos anteriormente, neste artigo e, de certa forma socializa tal posição a ponto do docente dizer que prefere *disfarçar*, recorrer a estratégias de fuga para não assumir publicamente seu lugar.

Uma outra representação de si que se repete nas falas dos professores - isso não só dos professores da EJA - refere-se ao fato de o professor se sentir despreparado para dar aulas, seja em termos de conteúdo, seja em termos de como lidar com os conflitos das várias faixas etárias. A seguir, vemos como um professor discursiviza sobre o assunto:

⁶⁷ S refere a segmento e P a professor.

S 2 (P2):

É preciso ter muito taco para resolver isso (referindo-se aos conflitos entre jovens e idosos, na sala de aula).

O professor precisa de ajuda para fazer aulas melhores.

Embora mais abaixo, apresentemos representações de jovens e idosos na EJA, entendemos que o ponto principal das representações anteriormente postas, consiste naquela do professor frente ao conflito de jovens, adultos e idosos, instaurado pela lei 9.394-96, desde os anos 90, conforme já discutimos e que se encontra cada vez mais expressivo, especialmente pelo aumento do número de jovens e também dos jovens com necessidades especiais. P2 vê a relação entre os jovens e idosos, na sala de aula, como um conflito a ser resolvido. Ele materializa esse conflito como uma disputa que o professor precisa vencer. Usa o termo “taco”, que nos esportes significa “uma peça longa e roliça, usualmente feita de madeira e/ou metal, com a qual se bate numa bola ou disco, usada principalmente nos seguintes esportes: beisebol, bilhar, golfe e hóquei”. Para ganhar tais modalidades esportivas, o esportista precisa saber lidar muito bem com o taco, ou em uma linguagem popular “ter muito taco”. A construção discursiva do sujeito professor nesse espaço passa a ser aquela de que cabe a ele, dentro do jogo que se estabelece entre os diferentes num espaço de multiplicidade, resolver as situações de conflito, ou seja, ele ter “taco” nas mãos e ter “muita habilidade” para estar à frente deste jogo.

Com referência ao conteúdo, no segundo trecho, o professor diz precisar “de ajuda”, ele sozinho não consegue “melhorar” suas aulas. Ou seja, o professor da EJA se sente despreparado para assumir esse segmento e verbaliza a necessidade de ser ajudado. Se ele precisa de ajuda para melhorar suas aulas, isso significa que ele entende que a aula da EJA (ou sua aula da EJA) não é tão boa como poderia ou deveria ser. De novo, temos a emergência de representações negativas, periféricas referentes à EJA e ao professor da EJA. Atrelada a essa representação de o professor necessitar de ajuda, vemos a seguir a questão do currículo e do despreparo do professor.

S3 (P3):

A gente tem que pegar o que é principal dos livros e cumprir o currículo da prefeitura.

Há falta de estrutura para o atendimento da inclusão. É necessário que um grupo de especialistas auxiliem na proposta pedagógica com os professores - tanto na questão da expectativa como em relação à avaliação.

Como vemos no primeiro trecho, o professor diz que faz o básico, “o principal” de modo a cumprir o currículo estipulado. A expectativa de ajuda por parte do professor se repete no segundo trecho e a imagem de que os “especialistas” possam “auxiliar na proposta pedagógica” é materializada. Essa imagem de que a academia entende mais e pode solucionar os problemas da educação é um interdiscurso recorrente em educação. Percebe-se uma expectativa por parte dos professores de que nos encontros sejam trabalhadas formas de desenvolver melhor as aulas na EJA. Essas expectativas são sempre discursivamente marcadas pela recorrência nas falas dos professores sobre as diversas dificuldades encontradas com relação à estrutura, proposta pedagógica, dentre outros aspectos da EJA. Assim, no excerto de P3, o professor se mostra perdido, com relação à expectativa e à avaliação. Ele não sabe o que esperar de seu aluno, nem o que trabalhar, nem o que avaliar.

O discurso da *falta* foi o mote das falas e dos encontros que tivemos com esse grupo de docentes. Dentre as múltiplas representações de falta, uma que nos parece estar tomando corpo, nos últimos tempos, para além desse grupo, refere-se à falta de preparo do professor em como lidar com os considerados alunos “de inclusão”. Tal falta se materializa pelo uso do vocábulo “estrutura”, ou seja, não é uma falta específica, mas geral, já que estrutura remete ao sistema, como um todo. Parece-nos que nem o professor (e nem nós pesquisadores, com certeza) sabe(mos) quais seriam as necessidades para tal tipo de educação. Ademais, a emergência da nominalização “atendimento”, referente aos sujeitos com necessidades especiais, remete à memória discursiva de que tais sujeitos precisam ser atendidos, assistidos, ajudados, não ensinados.

Vale ressaltar, nesse sentido, que, além da entrada maciça de jovens, observa-se, atualmente, a vinda de alunos de políticas de inclusão (surdos, cegos, cadeirantes, dentre outros), oriundos do ensino regular ou de instituições como a APAE, quando não mais acompanham o ensino regular (de modo geral, eles não acompanham mesmo) e alcançam a idade mínima para a EJA. Trata-se de um movimento, a nosso ver, que vai dar uma nova identidade à EJA, nos próximos anos.

Sentidos atribuídos, pelo professor da EJA, ao aluno da EJA

Embora tenhamos analisado excertos nos quais os professores dizem de si e, conseqüentemente sobre a EJA, de modo geral, entendemos que esses dizeres estão atrelados à próxima representação a ser explorada, tendo como foco o aluno. Ao dizer de si, fala-se explícita ou implicitamente do aluno e vice-versa. Contudo, entendemos que, a título de organização de uma análise discursiva, torna-se relevante apontar as regularidades. Começamos com representações do aluno, de modo geral, na voz dos professores.

S4 (vários professores)

Mais uma vez a EJA é um tapa buraco. Eles (jovens) são colocados lá, mas também são rejeitados. A escola reflete o que vivemos na sociedade.

Promover uma vez por ano, o dia da EJA. Neste dia, os alunos terão atendimento médico com oftalmologistas, dentistas, psicólogos, exames de sangue, cuidados estéticos com profissionais como cabeleireiros etc.

Grande número de migração onde a maioria vem de estados com culturas precárias.

Há mil problemas, roubos, drogas.

Vemos, acima, vários excertos que apontam para uma identidade do aluno da EJA, pelo olhar de vários professores, qual seja, como alguém “excluído” da sociedade. Assim, alguns vocábulos e expressões saltam aos nossos olhos: como alguém “rejeitado”; como alguém que precisa de cuidados “médicos, odontológicos, psicológicos, estéticos”; como alguém oriundo de uma “cultura precária”; como alguém com “problemas com roubos e com drogas”.

No primeiro trecho, a EJA é vista como “tapa buraco” para a juventude que não acompanha a escola comum e como lugar que “reflete” uma “sociedade” que exclui, “rejeita”, nos dizeres desse professor. O uso da locução verbal “ser colocado lá” transmite a imagem de passividade, não é o sujeito que escolhe ir para a EJA, mas é escolhido, colocado, jogado em um lugar no qual todos aqueles que são excluídos cabem: o adulto, o idoso, o jovem, o deficiente, o professor que “pega umas aulinhas” a mais.

O segundo trecho apresenta uma ideia inusitada do professor: “criar um dia da EJA” para múltiplos cuidados. Tais dizeres apontam para representações de falta no aluno: falta de cuidados médicos, falta de cuidados odontológicos, falta de cuidados estéticos. O terceiro trecho, por sua vez, remete à condição sociocultural do aluno, geralmente trabalhador braçal oriundo de outros estados do Brasil. E o último trecho inicia com uma hipérbole (mil), figura de linguagem usada para indicar ideia exagerada, aumentada, geralmente usada de forma dramática, como neste caso: “mil problemas”.

Associadas a essas representações da identidade do aluno da EJA, de modo geral, vemos, nos dizeres dos professores, imagens acerca de sua relação com o conteúdo pedagógico. Mais uma vez, trata-se de um sujeito desprovido, como a seguir:

S5 (vários professores)

Os ex-alunos querem voltar como ouvintes, pois não estão seguros para o ensino médio.

A EJA deve trabalhar com os alunos só na prática e não na teoria.

Na quinta série, não sabem o que é direita e esquerda.

Oralidade é mais fácil que a escrita. Por isso, com minhas senhorinhas (suas alunas) eu só trabalho na oralidade. Na igreja, elas só ouvem e se comunicam oralmente.

Os alunos preferem coisas mais fáceis.

Os alunos são muito conteudistas. Eles gostam de lousa cheia, copiar da lousa.

No que tange aos conteúdos de ensino-aprendizagem, os trechos do segmento 5 nos revelam o que os professores ouvidos pensam: que é preciso “facilitar” para os alunos, pois eles só entendem a prática, a oralidade, o que é fácil, ou seja, as práticas do dia-a-dia, o concreto. Também, não distinguem direita de esquerda, se sentem inseguros e acabam voltando para (re)fazer o mesmo segmento, além de se colocarem como copistas nas escolas, o que imputa uma imagem de passividade perante o ensino. As representações acima referentes aos alunos espelham a visão do próprio professor a respeito das questões que envolvem a aprendizagem dos alunos da EJA e de si, o que faz com que a situação dessa

modalidade de ensino permaneça como um lugar de todos e de ninguém, ou lugar no qual o aluno vai e “não sai do lugar”. Nem o professor.

Com relação ao aluno da EJA, como estamos assinalando, ao longo deste trabalho, há a instauração de um conflito entre jovens e idosos, no momento atual. A seguir, apresentamos excertos de falas de professores levantando representações de jovem e de idoso.

S6 (vários professores):

O número de adolescentes vem crescendo e a postura deles intimida os mais velhos fazendo com que desistam dos estudos.

Adolescentes se impõem mais, são mais rápidos.

Quanto mais velho mais difícil de aprender.

O ensino do adulto tem que ter mais tempo. É igual carne velha, pra ficar macia precisa ficar mais tempo na panela de pressão... A criança é como uma parede de papel, é fácil derrubar e modelar. Do adulto é como se fosse de pedra.

Os mais velhinhos têm muita dificuldade - coitados - eles sofrem...

Um dos problemas maiores é a diferença etária. Os mais velhos têm muita insegurança por ter ficado muito tempo fora do ambiente escolar. Temos que revisar um conteúdo para ministrar outro. Os mais novos já viu e fica satirizando a demora para iniciar o conteúdo novo. O que ocasiona um dilema.

Alunos que foram alfabetizados na infância têm mais facilidade, aqueles que participaram desse processo na fase adulta apresentam grandes dificuldades: não têm segmentação o processo interpretativo também é complicado e não têm raciocínio lógico matemático.

Os trechos acima são muito fortes e nos remetem a representações que estão congeladas na memória discursiva dos professores e que associam o “analfabetismo”, por um lado, à (in)competência cognitiva do sujeito, em especial, referindo-se aos idosos. Por outro lado, temos a imagem do jovem que “aprende” mais facilmente, mas que atrapalha o ensino ao adulto ou idoso por sua irreverência e falta de disciplina. Esse conflito, impasse, ou “dilema”, na fala de um dos professores, perpassa todos os trechos do S5 e nos aponta uma determinada situação de ensino de EJA, no Brasil: de um professor totalmente “despreparado”

ou “desamparado” frente ao novo contexto de conflito de gerações. Assim, as imagens desse conflito, ora de um, ora de outro, se manifestam em dicotomias, tais como: o jovem é aquele cujo número vem aumentando, é mais rápido, tem mais facilidade e intimida os mais velhos. Os mais velhos são mais vagarosos, têm mais dificuldade e acabam desistindo, intimidados pelos mais jovens. Ademais, encontram-se as seguintes representações associadas aos mais velhos: de coitados, daqueles que sofrem, de inseguros, de não ter raciocínio lógico-matemático e de “carne velha que precisa ser colocada na panela de pressão para amolecer”, ou ainda, de “pedra”. Aos mais novos: de intimidadores, de impositores, de satirizadores, ou ainda, de “papel de parede fácil de derrubar e modelar”.

Além das imagens, algumas altamente metafóricas, como de “carne velha” versus “parede de papel”, vistas no excerto anterior acerca dos conflitos entre as gerações em sala de aula da EJA, espontaneamente manifestadas pelos professores, temos o seguinte relato de um professor sobre como os próprios alunos se veem:

S 7 (P4):

(Relato de um professor acerca da relação entre jovens e idosos):

A EJA é toda cheia de conflitos. Com tantos problemas... Em um só dia muitos conflitos.

A Da. Maria (uma idosa) disse: eu saí por causa da bagunça.

O Júnior, um jovem, por sua vez disse: o que esses véio vem fazer aqui, eles vão morrer mesmo.

O trecho inicia com a fala do professor, apresentando sua visão da sala de aula da EJA no dia-a-dia, “toda cheia de conflitos”, “com muitos problemas”. Mas segue com um relato das falas de uma senhora e de um jovem, veiculando o que cada um pensa do outro: o jovem deixa claro que acha que os velhos não devem estudar, afinal, “vão morrer mesmo”. A senhora nos mostra seus sentimentos com relação aos jovens, que bagunçam e intimidam, como vimos em S6 acima. E o professor fica sem saber o que fazer no meio disso tudo.

E, para finalizar, não poderíamos deixar de apresentar alguns trechos nos quais o professor lamenta a sua incompetência para lidar com os considerados alunos “de inclusão”.

S8 (P5):

A gente consegue fazer com que os alunos convivam harmoniosamente (referindo-se aos alunos com necessidades especiais e os outros), mas o conteúdo fica defasado. E aí fica a pergunta: o que fazer com os que não conseguem acompanhar?

A inclusão deve ter um parâmetro e as dificuldades devem ter uma classificação e um acompanhamento especializado.

Como havíamos acenado em outro momento, nesta análise, consideramos que o advento de alunos com necessidades especiais na modalidade da EJA está alterando novamente a identidade da EJA: lugar de todos e de ninguém. Se, nos últimos anos, a entrada dos jovens deu uma outra “cara” para a EJA, gerando os conflitos apresentados acima, neste momento, a entrada de alunos com necessidades especiais, oriundos da educação regular, também deverá acarretar mudanças, como temos visto e ouvido dos professores. Neste caso, parece não haver conflitos de relações interpessoais, porém, o que o professor reclama é a incapacidade de trabalhar os conteúdos com eles, o que se materializa nos dois trechos acima, como em “conteúdo defasado” e necessidade de um “acompanhamento especializado”.

A seguir, tentamos apresentar algumas considerações de nossas reflexões e interpretações.

Algumas (in)conclusões

Dentre as várias imagens que perpassam os trechos por nós analisados, não podemos deixar de chamar a atenção para aquela que nos mostra a modalidade de educação da EJA como um lugar de passagem. Um lugar onde sujeitos professores- que completam sua carga horária - e sujeitos alunos - que lá são colocados de acordo com os vários movimentos das políticas educacionais - passam sem se deixarem atravessar, do mesmo modo como passamos pelas estações de metrô, de trem, ou seja, eles são transportados de um lugar para outro, no caso dos alunos, da *estação* ou situação de analfabeto para alfabetizado ou escolarizado. Levam consigo o ticket que comprova seu deslocamento, porém o sujeito pouco mudou nesse trajeto, sequer foi percebido ou até mesmo percebeu que a estação é outra. O professor, por sua vez, se vê como um maquinista de uma máquina que segue um trilho, sem que ele possa de alguma forma alterar o trajeto, por mínimo que seja sua intenção de mudança, sua condição

é a de apenas conduzir a máquina ou a massa que ela carrega. Essas imagens apontam para representações que anulam a constituição de identidade dos sujeitos envolvidos e das práticas educativas, significados como *lugar de todos* ou *lugar de ninguém*, ou ainda, como um *não-lugar*, para usar um termo de Marc Augé (1994).

Atravessam nos dizeres dos professores as imagens de falta, de vazio, de buraco (ou tapa buraco) no qual se encontra a EJA. Se novos sujeitos vão sendo colocados na EJA, ao longo dos anos, o adulto trabalhador, o idoso, o jovem evadido do ensino regular e agora o aluno de inclusão, não se percebe um movimento de abertura para esse lugar, permanecendo quase que inalteradas as representações históricas apresentadas no início deste artigo, de *doença* ou *mal*.

Pela análise empreendida até o momento, podemos considerar que o espaço discursivo da EJA é uma invenção e (re)invenção do mesmo e do diferente: diferente, se considerarmos os diferentes sujeitos assinalados acima que passam pela EJA e mesmo, se considerarmos os discursos que atravessam e constroem esse espaço, ao longo dos anos. Esse espaço discursivo marca alguns tipos de corpos (do adulto, do idoso, do jovem e do deficiente) determinando sua aprendizagem (ou não), corpos esses e aprendizagens essas que são inventadas e representadas através do referente *escola regular* que serve, portanto, de parâmetro, mesmo estando ausente na maioria das falas. Só se pode falar que se *pega aulinhas*, se tomar como referência a existência de *aulas* em outro lugar. Só se pode falar em *tapa buracos*, se há buracos em algum lugar.

Ao se negar, enaltece-se o outro, esse outro - o ensino regular, as condições ideais, as idades ideais. Mas, vejamos que são ideais. Ousamos postular que talvez o verdadeiro ensino seja esse da EJA, dos embates, das tensões e dos conflitos: de gerações, de culturas, de condições sociais, de capacidade cognitiva, de capacidade motora, dentre outras.

Para finalizar, gostaríamos de ressaltar que, a partir do levantamento dessas representações discursivas, nossa intenção é voltar ao grupo de professores e trabalhar com eles, de modo a tentar rever, refletir, reverter e reinventar o quadro atual do ensino da EJA no município no qual acontece a pesquisa que originou esse artigo científico.

Referências

- ALVISI, C. *Desenhos Curriculares na Educação de Jovens e Adultos*. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade São Francisco, Itatiba, SP, 2009.
- AUGÉ, M. *Não-Lugares: uma introdução a uma antropologia da supermodernidade*. Trad. Maria Lúcia Pereira. Campinas: Papirus, 1994.
- FERREIRA, M. C. L. O quadro atual da AD no Brasil. In: INDURSKY, F.; FERREIRA, M. C. L. (Orgs) *Michel Pêcheux e a AD: uma relação de nunca acabar*. São Carlos: Claraluz, 2005.
- FONSECA, M. da C. *Educação de Jovens e Adultos: Especificidades, Desafios e Contribuições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- HALL, S. The work of representation. In: HALL, S. (Org.). *Representation: Cultural representations and signifying practices*. Londres: Sage/The Open University, 1997.
- MONTEIRO, A.; MENDES, J. Educação de jovens e adultos e as difíceis relações entre saberes. In: *Anais do XIII CIAEM -IACME*, Recife, Brasil, 2011. Disponível em: <http://www.cimm.ucr.ac.cr/ocs/files/conferences/1/schedConfs/1/papers/1856/supp/1856-4682-1-SP.pdf>
- MONTEIRO, A. *Etnomatemática: as possibilidades pedagógicas num curso de alfabetização para trabalhadores rurais assentados*. Tese de doutorado. UNICAMP.1997.
- _____. A etnomatemática em cenários de escolarização: alguns elementos de reflexão. In: KNIJNIK, G.; WANDERER, F.; OLIVEIRA, C. J. de. (Orgs.). *Etnomatemática: currículo e formação de professores*. 2 ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, v. 01, p.432-446. 2006.
- PÊCHEUX, M. *Estrutura ou Acontecimento*. Campinas: Pontes, 2002.
- PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar. Histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1990. 385 p.
- SOARES, L. *O educador de Jovens e Adultos e sua formação*. Educação em Revista. Belo Horizonte. n.47 p.83-100. Jun. 2008.
- WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T.; HALL, S. e WOODWARD, K. (Orgs). *Identidade e diferença – a perspectiva dos estudos Culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes. 2009.

RESULTADOS DE UNA INVESTIGACIÓN EN LECTURA EN EL NIVEL PRIMARIO

Chris Royes SCHARDOSIM⁶⁸

Leonor-Scliar CABRAL⁶⁹

Resumen: Este trabajo presentará los resultados de la investigación desarrollada con estudiantes brasileiros del 6° año de una escuela primaria pública de la provincia de Santa Catarina. El objetivo fue realizar un diagnóstico de la competencia en lectura de este grupo. Para eso, la investigadora desarrolló un test de comprensión en lectura con base en el instrumento de evaluación del PISA (OECD, 2002) y en las teorías de la psicolingüística (SCLiar-CABRAL, 1991; 2003; 2010; SCLiar-CABRAL; SOUZA, 2011). El test desarrollado buscó averiguar las habilidades. Con base en las discusiones teóricas y análisis de los resultados, el test indicó que la competencia en comprensión en lectura de estos estudiantes no es satisfactoria.

Palabras descriptoras: Test. Lectura. Enseñanza primaria.

Resumo: *Este trabalho apresentará os resultados da investigação desenvolvida com estudantes brasileiros do 6º ano de uma escola pública de Santa Catarina. O objetivo foi realizar um diagnóstico da competência em leitura deste grupo. Para isso, a investigadora desenvolveu um teste de compreensão em leitura com base no instrumento de avaliação do PISA (OECD, 2002) e nas teorias da psicolinguística (SCLiar-CABRAL, 1991; 2003; 2010; SCLiar-CABRAL; SOUZA, 2011). O teste desenvolvido buscou averiguar algumas habilidades. Com base nas discussões teóricas e análises dos resultados, o teste indicou que a competência em compreensão em leitura destes estudantes não é satisfatória.*

Palavras-chave: *Teste. Leitura. Ensino básico.*

⁶⁸ Doctoranda en Lingüística. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. E-mail: chrisletras@gmail.com

⁶⁹ Doctora em Lingüística. Profesora *Emeritus* por la Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. E-mail: lsc@th.com.br

Introducción

El recorte que este texto trae fue presentado en el VII Congreso Internacional Cátedra Unesco en 2013 y parte de la discusión de los resultados de la investigación de Máster en Lingüística en la Universidad Federal de Santa Catarina, realizada en 2009 y 2010, bajo la orientación de la Profesora *Emeritus* Leonor Scliar-Cabral. El objetivo de esa investigación fue realizar un diagnóstico de la competencia en lectura de un grupo de estudiantes del 6° año de una escuela primaria pública de la provincia de Santa Catarina.

Para el estudio fue desarrollado un test de comprensión en lectura con base en el instrumento de evaluación del *Programme for International Student Assessment*, conocido como PISA, (OECD, 2002) y en las teorías de la psicolingüística (SCLiar-CABRAL, 1991; 2003; 2010; SCLiar-CABRAL; SOUZA, 2011) y de las neurociencias (DEHAENE, 2012). La hipótesis del desempeño en el test fue que los estudiantes utilizarían más la estrategia copia y presentarían más dificultad en la habilidad de inferir.

Las bases de la investigación y los índices de evaluación en lectura

Las bases para el desarrollo de un test de comprensión de lectura fueron otras investigaciones (OECD, 2002; 2009; PNAD, 2008; PISA, 2000; PISA 2009; SAEB, 2005; SAEB, 2011) que indican que la suficiencia en lectura en Brasil está muy lejos de lo que se espera, o sea, muy debajo de lo que se considera como suficiente para la utilización de la lengua escrita en situaciones cotidianas.

El SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) trae datos relativos a la enseñanza básica, correspondiente en Brasil a la primaria y la secundaria. Son exámenes de Lengua Portuguesa aplicados a cada dos años en el 5° y 8° años de la primaria, además del 3er año de la secundaria. Aquí nos concentramos en los datos del 5° año y en 2005 la media fue de 172,3 puntos, lo que equivale al nivel 3 (SAEB, 2005). En 2011 hubo un aumento para 190,58 puntos, pero todavía se clasifica en el nivel 3.

Esos niveles son calculados con los puntos en coherencia, cohesión, adecuación al género, búsqueda de informaciones e inferenciación. El nivel 1 es el más bajo, donde el estudiante establece pocas relaciones y localiza informaciones. Ya el nivel 8 es el

más alto, en el cual el estudiante establece inferencias, relaciones complejas y comprensiones globales. La figura 1 a continuación muestra los puntos y niveles del SAEB.

Níveis	Proficiência	Níveis	Proficiência
1	125	5	250
2	150	6	300
3	175	7	350
4	200	8	375 ou mais

Figura 1 – Niveles y puntuación del SAEB

Fuente: Descripción de los niveles. Disponible en: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/escala/2011/escala_desempenho_portugues_fundamental.pdf. Acceso en: 6 nov. 2012.

El PISA es coordinado a nivel internacional por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y testa estudiantes de 15 años, edad en la cual se supone ya hayan completado la primera parte de la educación básica obligatoria en la mayoría de los países, es decir, se terminó la escuela primaria. Testar el final del proceso, al igual que este programa hace desde doce años, reúne indicadores relevantes en el contexto educativo. Sin embargo, evaluar sólo el resultado final puede no ser suficiente para medir el sistema educativo, repensar los métodos y objetivos de aprendizaje y para desarrollar estrategias de intervención para mejorar el rendimiento de los estudiantes.

Con esos datos, fue realizada una investigación acerca del aprendizaje de lectura con el reto de elaborar un diagnóstico de la suficiencia en lectura de estudiantes con 12 años de edad, en el 6º año de la Enseñanza Primaria, con base en los test de lectura del PISA (2000; 2009). El test fue aplicado en una escuela pública estadual en la ciudad de Florianópolis. Los objetivos específicos fueron: averiguar la comprensión lectora de esos estudiantes, bien como las capacidades de recuperar informaciones, interpretar, reflexionar e inferir. Además de eso las respuestas fueron clasificadas de manera a

percibir la estrategia para encontrar la respuesta: copia, al azar, contradictoria y correcta.

Además de esos datos estadísticos acerca del desempeño en lectura, este trabajo se basa en Dolz y Schneuwly (1999), Scliar-Cabral (1991; 2003; 2010), Scliar-Cabral y Souza (2011). Otros autores también fueron consultados, pero en este trabajo se concentro en los aspectos teóricos relacionados a los testes de lectura realizados.

Los testes de lectura

Después de esos breves apuntes acerca de los datos que fueron la base para los instrumentos elaborados para esta investigación, se describe el test de lectura. En la elaboración y ejecución de los testes fueron consideradas las etapas del procesamiento de la lectura, para analizar las estrategias y el desempeño del estudiante. Se destaca que el aprendizaje no se da de una sola manera: resulta de distintos factores, cuando se establecen relaciones, de forma que se necesita de un ambiente propicio que posibilite el avance.

Entonces, para que eso ocurra, se espera que en la escuela los estudiantes tengan contacto con textos de distintos géneros para ampliar los esquemas cognitivos. Se sabe que muchos niños no tienen contacto con distintos materiales escritos fuera de la escuela. Por eso la escuela es el lugar para ampliar el conocimiento relativo a los dominios de la escrita.

Para eso traemos la discusión acerca de los géneros textuales. Para Dolz y Schneuwly (1999) el género debe ser un instrumento para la mediación del aprendizaje, de manera que el texto sea un soporte para las actividades de comunicación. Es importante decir que en esa investigación hubo la preocupación de trabajar con géneros textuales distintos, para buscar ampliar el conocimiento de los estudiantes de las distintas formas de comunicar. Acerca de cuáles géneros elegir, en Guimarães *et al* (2008) se encontraron sugerencias de textos para la enseñanza primaria, como el cuento, las historietas en cuadros, la fábula, la noticia. Como afirma Rojo (2007, p.207),), “a necessidade dos alunos é de terem acesso letrado a textos (de opinião, literários, científicos, jornalísticos, informativos, etc.) e de poderem fazer uma leitura crítica e cidadã desses textos.”

Los testes fueron desarrollados por la investigadora porque hasta ahora no se encontraron instrumentos para este tipo de investigación con este público y estos objetivos. Como es un instrumento nuevo, dos investigaciones piloto fueron llevadas a cabo antes para analizar el test.

Los objetivos del test son diagnosticar la competencia en lectura, observando la recuperación de información, interpretación e inferencia. Este instrumento se basó en las pruebas del Programa para la Evaluación de Alumnos (PISA) del año 2000, adecuado, sin embargo, en cuanto a temas, géneros y complejidad lingüística de los participantes evaluados. Se aplicaron los instrumentos de investigación diseñados para verificar la competencia lectora de los alumnos. Se controlaron las siguientes variables: tamaño de las alternativas, orden de dificultad y el tamaño del texto.

La elección del 6° año para llevar a cabo la evaluación en lectura se debe al hecho de que no hay ninguna investigación, hasta la fecha, con este público específico, que está cerca de la finalización de la educación primaria. Los indicadores oficiales (SAEB y PISA) aplican, respectivamente, las pruebas de lectura de 4 ° y 8 ° grados (actuales 5° y 9° años, respectivamente) de la Escuela Primaria en el 3er año de la escuela secundaria y los adultos entre 15 y 64 años de edad.

Los testes desarrollados para este estudio se prepararon utilizando 6 textos, para los que se crearon cinco preguntas para cada, con un total de 30 preguntas. Cada pregunta tiene cuatro opciones con una sola correcta. Las alternativas fueron categorizadas como correcta, al azar, copia y contradictoria. Y cada una de las alternativas que se concibió con el fin de analizar la competencia: la recuperación de información, interpretación e inferir. La hipótesis de la investigación era que los estudiantes utilizan más la estrategia copia y presentan más dificultad en la habilidad de inferir.

A continuación se muestra un ejemplo de género textual utilizado en el test (SCHARDOSIM, 2010b, p.152-153). Por razones de espacio, hemos elegido el género fábula, seguido por las respectivas preguntas con sus categorizaciones de alternativas y habilidades.

As árvores e o machado

Um lenhador foi até a floresta pedir às árvores que lhe dessem um cabo para seu machado. As árvores acharam que não custava nada atender ao pedido do lenhador e na mesma hora resolveram fazer o que ele queria. Ficou decidido que a cerejeira, que era uma árvore comum e modesta, daria o que era necessário. Mas, assim que recebeu o que tinha pedido, o lenhador começou a atacar com seu machado tudo o que encontrava pela frente na floresta, derrubando as mais belas árvores. O carvalho, que só se deu conta da tragédia quando já era tarde demais para fazer alguma coisa, cochichou para o cedro:

- Foi um erro atender ao primeiro pedido que ele fez. Por que fomos sacrificar nossa humilde vizinha? Se não tivéssemos feito isso, quem sabe viveríamos muitos e muitos anos!

Moral: Quem despreza os mais fracos pode estar causando um mal para toda a humanidade.

Do livro: *Fábulas de Esopo*

Coloque um x no parêntese da única resposta que está correta de acordo com o texto.

2.1 Quem decidiu que era a cerejeira a árvore melhor para fazer um cabo?

- A () O carvalho. cópia
- B () O lenhador. chute
- C () Os mais fracos. contraditória
- D () As árvores. certa

Tarefa textual: Recuperação de Informações

Gabarito: D

O que o lenhador queria?

- A () Derrubar as mais belas árvores. cópia
- B () Completar seu machado. certa
- C () Afiar seu machado. chute
- D () Passear pela floresta. contraditória

Tarefa textual: Inferenciação

Gabarito: B

Los resultados

Los resultados se presentan a continuación son de la investigación final, llevada a cabo después de dos pilotajes para mejorar los testes, con el objetivo de realizar un diagnóstico más fiable.

El ejemplo arriba es del género fábula y tuvo un promedio de 43% de respuestas correctas, como se ve en la figura 2.

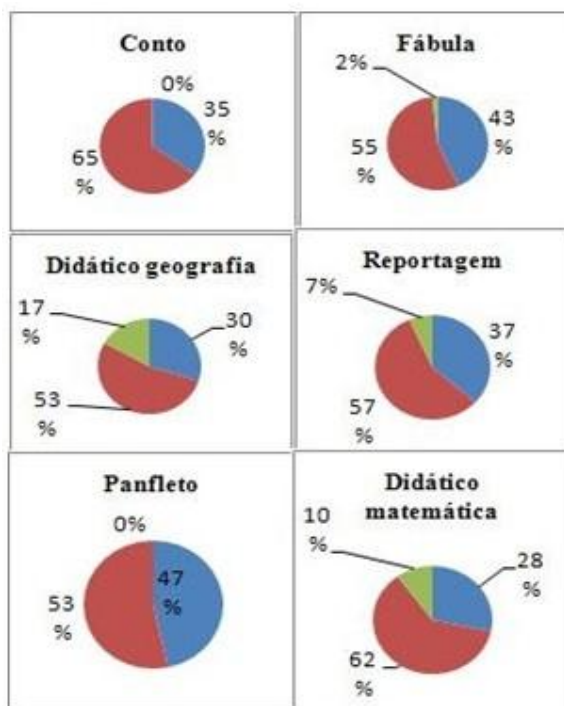


Figura 2 – Aciertos/errores en cada género

Legenda: azul aciertos, rojo errores, verde en blanco.

Fuente: Schardosim (2010b, p.82)

Acerca de los géneros textuales, en la Figura 2 hay el porcentaje de errores, éxitos y respuestas en blanco en cada género. Se observa que en todos los géneros predominó el error. El género que tuvo el mayor número de respuestas correctas fue el folleto, con un 47% de precisión y ninguna pregunta en blanco. Se infiere de estos datos que es un género de todos los días, de fácil acceso a los estudiantes y con el que está familiarizado.

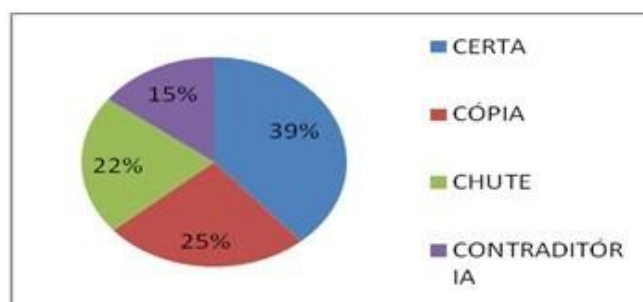
El género didáctico de geografía con tabla tenía el mayor número de preguntas sin respuesta: 17%. El género didáctico de matemáticas también presentó muchas

preguntas en blanco (10%) y el menor porcentaje de respuestas correctas: 28%. El cuento no mostró respuesta en blanco, sin embargo, fue el género que tiene el mayor número de errores: 65%.

Se observó una fluctuación significativa en los datos (véase la Figura 3). Entre las cuatro categorías de respuesta, las respuestas correctas oscilaron entre el 20% y el 66% del total de los 12 estudiantes. El promedio de respuestas correctas fue de 36% del total de preguntas. También hubo un número bastante elevado de respuestas en blanco (21) y varias de ellas fueron justificadas por los participantes en la investigación como dificultad. Notamos también una gran cantidad de marcas en las alternativas categorizadas como copia, como se ve a continuación.

El intento de la categorización de las respuestas fue observar las estrategias utilizadas por los estudiantes para encontrar una solución al problema presentado. Se puede observar en la Figura 3 a continuación el marcado en la correcta representa 39% del total. La copia es la segunda estrategia más frecuente, con un 25% de las respuestas. La respuesta categorizada como al azar aparece con el 22% de las decisiones de los estudiantes. Por último, la estrategia contradictoria es la menos utilizada, con un 15%. Estos datos son positivos, ya que existe una considerable cantidad de respuestas correctas, seguido por copia – estrategia muy utilizada en el aula – y el bajo nivel de contradicción.

Figura 3 – Porcentaje de estrategias utilizadas

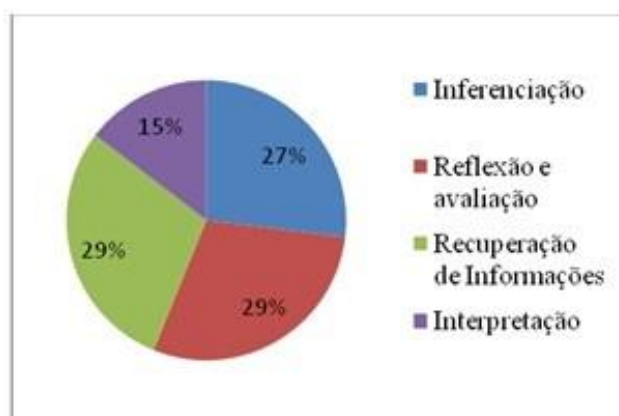


Fuente: ScharDOSim (2010b, p.77)

Sobre la cuestión de las habilidades que se analiza, se puede ver en la Figura 4 a continuación. El test se desarrolló con una distribución equilibrada entre el tipo de habilidades requerida para cada pregunta. Hubo 6 textos con 5 preguntas cada, con un total de 30 preguntas que deben ser contestadas por cada estudiante.

Entre las respuestas correctas, las preguntas con la tarea de recuperar la información eran el 29% de respuestas correctas. A continuación, como se ve en la figura 4, las cuestiones relacionadas con la habilidad de inferir totalizaron el 27% de las correctas y, por último, las cuestiones que requieren la capacidad de interpretar con 15% de respuestas correctas. Nos damos cuenta de que había un equilibrio entre tres de las habilidades, lo que es interesante, porque lo ideal es que los estudiantes dominen las cuatro habilidades observadas en esta prueba. Sólo la habilidad de interpretación presenta la mayor dificultad.

Figura 4 – Porcentaje de las habilidades



Fuente: Schardosim (2010b, p.81)

Estos datos muestran que los estudiantes evaluados poseen facilidad en la recuperación de información y no presentan gran dificultad en inferenciar, como se supuso inicialmente en la investigación. La habilidad más difícil es interpretar, pues es necesario relacionar ideas y conocimientos con otros textos. Recuperar información es una habilidad relativamente simple, que consiste en el emparejamiento de informaciones (SCLIAR-CABRAL, 1991). Reflexión y evaluación tienen como base la comprensión y la interpretación.

Se encontró muy difícil para los estudiantes comprender lo que leen, para establecer relaciones, recuperar las referencias textuales y, sobre todo, en la toma de decisiones y la

evaluación. Estos resultados confirmaron que la lectura es una tarea compleja: no sólo exige el dominio del código escrito y los mecanismos de decodificación para ser competentes, entendida aquí como la capacidad de leer sin la ayuda de un mediador, comprender el texto, establecer relaciones, recuperar las referencias (CHAROLLES, 1987) y hacer inferencias.

La lectura implica procesos creativos, cuando el lector se convierte en el autor para producir el significado del texto, que se convierte en su texto, único, aunque necesariamente impregnado de vestigios de significados producidos por el otro.

Es imperativo que la escuela posibilite que el estudiante sea un lector competente, capaz de leer por sí solo. Para ello, se requiere que las situaciones de utilizar la experiencia de la lectura de su uso, mediar en la vida a través de texto y, sobre todo, de ampliar y profundizar los esquemas cognitivos y los correspondientes campos semánticos, necesarios para la comprensión de los textos que circulan socialmente.

Las clases de lectura deben ser basadas en las teorías de lectura, para desarrollar estrategias que ayuden a los estudiantes a comprender, asignar sentidos apropiados, a comprender, a inferir, a reflexionar y a juzgar. Uno debe pensar en las cuestiones de la mediación del proceso de construcción de significados, de la localización de la información necesaria para establecer inferencias, para las relaciones de reflexión y de juicio. Le corresponde entonces al maestro ser el proponente y “o mediador dos processos de compreensão, interpretação e inferenciação, com base nas teorias e estudos desenvolvidos” (SCHARDOSIM, 2010a, p.156).

Consideraciones finales

El estudio buscó evaluar cómo está la comprensión de la lectura de 12 estudiantes en el 6º año de primaria, qué habilidades – entre recuperar informaciones, interpretar, inferir, reflexionar y evaluar – presentan una mayor facilidad/dificultad y qué tipo de estrategias – correcta, copia, al azar y contradictoria – utilizan para encontrar la respuesta.

Llegamos a la conclusión, a partir de los resultados de los testes que los estudiantes obtienen un bajo promedio de aciertos (39%) y hacen un uso predominante de la estrategia de copia (25%), ya que eso es muy trabajado en el aula, lo que está relacionado con el mayor número de aciertos en la capacidad para recuperar las

informaciones. Las hipótesis fueron confirmadas: hay predominio de la estrategia categorizada como copia y la habilidad más bien desarrollada es la recuperación de informaciones.

El rendimiento en los testes de lectura desarrollados para esta investigación no fue satisfactorio, ya que la puntuación media global fue de 36% y se encuentra muy lejos de lo que se desea. Hay mucho por hacer. Los resultados sólo indican que las habilidades que ya se han desarrollado y que es necesario abordar, en especial la interpretación, la reflexión y el juicio (o evaluación).

Referencias

CHAROLLES, Michael. Introdução aos problemas da coerência dos textos: abordagem teórica e estudo das práticas pedagógicas. In: GALVES, C. (Org.). **O texto: leitura e escrita**. Campinas: Pontes, 1987.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. Tradução de Gláís Sales Cordeiro. **Revista Brasileira de Educação**, n. 11, 1999. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE11/RBDE11_03_BERNARD_E_JOAQUIM.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2012.

GUIMARÃES, Ana Maria de M.; CAMPANI-CASTILHOS, Daiana; DREY, Rafaela Fetzner. **Gêneros de texto no dia-a-dia do ensino fundamental**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

OECD. **Programme for International Student Assessment: Sample tasks from the PISA 2000 assessment of readings, mathematical and scientific literacy**. 2002. Reproduced by permission of the OECD.

_____. **PISA 2009 Results: Learning to Learn – Student Engagement, Strategies and Practices (Volume III)**, 2010. Disponível em: <<http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/48852630.pdf>>. Acesso em: 5 nov. 2012.

PISA 2000. **Relatório Nacional**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/download/internacional/pisa/PISA2000.pdf>>. Acesso em: 2 jun. 2009.

PNAD 2008. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1455&id_pagina=1>. Acesso em: 22 out. 2009.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (Orgs.) **Gêneros: teorias, métodos, debates**. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

SAEB: **Sistema de avaliação da Educação Básica**. 2011. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/resultados/2012/Saeb_2011_primeiros_resultados_site_Inep.pdf>. Acesso em: 5 nov. 2012.

_____. 2005. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/resultados/SAEB1995_2005.pdf>. Acesso em: 5 nov. 2012.

SCHARDOSIM, Chris R. Pensando os processamentos linguístico e cognitivo da leitura. **Anais SETA**. n. 4, 2010a, p.148-157. Disponível em: <<http://www.iel.unicamp.br/revista/index.php/seta/article/view/931/658>>. Acesso em: 10 set. 2011.

_____. **Compreensão leitora em alunos da 5ª. série do ensino fundamental**. 2010. 155 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis/SC, 2010b. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=194715>. Acesso em: 2 jul. 2012.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. **Introdução à psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1991.

_____. **Guia prático de alfabetização, baseado em princípios do sistema alfabético do português do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2003. v. 1.

_____. Submódulo II: O processamento da leitura. In: MENDONÇA, Mercês Pietsch Cunha; MORETTI, Mércles Thadeu; PIGNATA, Maria Izabel Barnez; RABELO, Danilo; SCLIAR-CABRAL, Leonor. **Curso de Aperfeiçoamento em Educação Integral e Integrada Módulo IV: Políticas Pedagógicas e o Estudo das Linguagens Verbal e Matemática II**. Florianópolis: UFSC, 2010.

_____; SOUZA, Ana Cláudia. Língua portuguesa e ensino: alfabetização para o letramento e desenvolvimento da leitura. In: SOUZA, Ana Cláudia; OTTO, Clárcia; FARIAS, Andressa da Costa (Org.). **A Escola contemporânea: uma necessária reinvenção**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2011. p.171-194

RESENHA**BILINGUISMOS**

CAVALLARI, J. S.; UYENO, E. Y. (Orgs) **Bilinguismos**: subjetivação e identificações nas – pelas línguas maternas e estrangeiras. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada V. 9. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

Juliana Paiva SANTIAGO⁷⁰

. Rosemeire Selma MONTEIRO-PLANTIN⁷¹

A Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada (NPLA), lançada pela Pontes Editores, traz em seu nono volume uma instigante coletânea de artigos que visa questionar o posicionamento do sujeito-aprendiz de língua estrangeira diante do alvo de aprendizagem e da própria língua materna, o português. Um desafio e um convite são lançados ao leitor, seja ele aprendiz ou professor: conhecer o outro que habita em nós e o Outro que nos é externo (o que nos causa estranhamento e identificações) a fim de que se possa agregar perspectivas de mundo à identidade do indivíduo, em vez de excluir uma visão de mundo em detrimento de outra. Para tanto, as pesquisadoras Elzira Yoko Uyeno e Juliana Santana Cavallari, da Universidade de Taubaté (São Paulo), abordam o tema fundamentalmente baseadas na Análise do Discurso Francesa (ADF) e na Psicanálise Lacaniana visando traçar a interface entre Subjetivações e Identidade e ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, tratando prioritariamente da relação de contato-confronto do sujeito frente às línguas materna e estrangeira.

⁷⁰ Mestranda em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará (UFC).

⁷¹ Doutora em Psicolinguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (2001). Vice Presidente da Associação Brasileira de Fraseologia.

A coletânea, dividida em duas partes, reúne escritos de duas vertentes do bilinguismo: uma de caráter sociolinguístico (línguas minoritárias, línguas de prestígio e preconceito linguístico) fundamenta os artigos da primeira parte da obra e outra, de cunho psicanalítico, tem a segunda parte a ela dedicada.

Já no texto de abertura da primeira parte, intitulado “Imigração e identidade: incidências na formação de professores”, a autora Angela Derlise Stube propõe a análise da constituição identitária dos professores de língua portuguesa que não possuem exclusivamente esta língua para, assim, pensar na formação desses docentes. O artigo se pauta nos conflitos instaurados entre a homogeneização linguística cultuada pelo discurso pedagógico *versus* a resistência dos professores bilíngues, descendentes de imigrantes alemães, em favor de uma língua híbrida.

O artigo posterior, assinado pela colombiana Anne Marie Mejía, questiona até que ponto é promovido o ensino bilíngue em igualdade de condições em seu país, haja vista o reconhecimento do multilinguismo oficial pela Constitución Política de Colombia, em 1991. Em seu discurso, a autora questiona a real contribuição do Programa Nacional do Bilinguismo e o alcance de seus resultados, bem como esclarece sobre a diferença entre Educação Bilingue e Etnoeducação, a posição das línguas crioulas e indígenas na implementação do ensino bilíngue na Colômbia e, especialmente, sobre a visão negativa internalizada entre os próprios indígenas sobre sua língua-cultura, em detrimento da aprendizagem das línguas de prestígio (castelhano e inglês).

“Libras, Língua Portuguesa e Bilinguismo” visa elucidar acerca do percurso histórico da educação de surdos e analisar como a legislação brasileira acompanha essa trajetória. Tendo a Análise do Discurso como pano de fundo, o artigo trata da posição do sujeito surdo que, outrora inferiorizada, se desloca na Legislação Brasileira a partir de 2002, quando é firmado ao sujeito o direito à prática de LIBRAS e a obrigação da aprendizagem do português escrito em uma cadeia discursiva regida majoritariamente por sujeitos não surdos.

Claudete Moreno Ghiraldelo, em “Representações de línguas estrangeiras (e materna) por sujeitos de baixa escolaridade” revela em estudo de caso, a percepção das línguas estrangeiras e da própria língua portuguesa presentes no imaginário de sujeitos brasileiros com baixa escolaridade. Através da análise de relatos, percebe-se que não só a língua do outro é idealizada, como também o outro, e a ambos, estrangeiro e língua estrangeira, são atribuídas

características de clareza e organização de pensamento, enquanto que a si mesmos e à sua língua materna, os sujeitos entrevistados atribuem características depreciativas como “falar errado”, “escrever errado”, revelando, assim, a representação sobre a própria língua materna como difícil e inacessível.

O quinto artigo da primeira parte, assinado por Juliana Cavallari, analisa enunciados formulados por sujeitos bilíngues com o intuito de investigar o lugar ocupado pela língua materna na formação identitária desses sujeitos que, à medida que se aproximam da língua estrangeira por identificação, se distanciam da língua materna, deslocando-se ao lugar do outro e rompendo os lugares de identidade constituídos na e pela língua materna, para assim, estarem em um entre-lugar constante entre as línguas que dominam.

Em seguida, “A construção de identidade(s) em cenários de pluralidade linguística e cultural”, trabalhando com um enfoque interdisciplinar que perpassa os estudos sócio-antropológicos, educação bilíngue, o conceito de bidialetismo e de multilinguismo, revisa a ação colonizatória de dominação cultural que fomenta o conceito de minoria e maioria e reflete-se na linguagem, classificada como variações de prestígio e de não prestígio para pensar nas relações de poder que se estabelecem em torno das línguas, das posições identitárias assumidas socialmente e na desconstrução do discurso de homogeneização linguística nas interações sociais e nos contextos escolares.

A segunda parte se inicia sob a questão chave lançada por Beatriz Maria Eckert - Hoff na qual indaga como considerar as línguas na constituição identitária da memória, da identidade, no caso de sujeitos entre - línguas e entre culturas em contextos de imigração no Sul do Brasil. A autora inicia com um apanhado teórico do conceito de bilinguismo e se direciona rumo à desconstrução de utopias que pregam a língua – materna ou estrangeira – como zona de conforto, sendo assim, afirma não ser possível falar em fluência no que concerne ao bilinguismo. Ademais, conclui seu artigo com observações pertinentes à relação sujeito – língua - cultura quando afirma haver sempre um jogo de rejeição e captura na relação do sujeito com as línguas, cujos rastros vão formando uma identidade heterogênea.

Em “O professor de inglês em formação: identidades em conflito entre o ideal e o contingente”, Carla Nunes Vieira Tavares discute as tentativas de adequação ao ideal do que é representado como sendo “o bom professor”. Para isso, levanta as representações sobre língua e ensino-aprendizagem, fundamenta-se em Foucault (1986) e sua ideia de posição do sujeito e

de enunciado na noção de identidade, e, por fim, relaciona o ensino-aprendizagem de línguas ao prisma discursivo da sua base teórica.

Com “Numa babel de línguas, o encontro com o outro e o desencontro consigo mesmo”, a professora Eliane Righi de Andrade levanta, através de um estudo de caso, questões concernentes ao falante plurilíngue, de modo a focar nos aspectos identitários da constituição do sujeito associados a diversas línguas e à história que cada indivíduo construiu com elas. O outro, nesse estudo, é cada uma das línguas de que o sujeito Vítor (brasileiro, falante de quatro idiomas e com experiência residencial em quatro distintos países) é o parâmetro de comparação, estranhamento e identificação através do qual sua identidade foi formada.

A pesquisadora e organizadora Elzira Yoko Uyeno firma autoria de dois artigos que se sustentam no mesmo suporte teórico: psicanálise lacaniana e Análise do Discurso Francesa. No primeiro, intitulado “A a - língua , língua materna em escrita de caipira multilíngue: migração temporal, letramento e identidade”, Uyeno apresenta o conceito de a - língua por Lacan, assim como a percepção de que a linguagem compõe o sujeito, para, a partir desses pressupostos, analisar a fala do sujeito na sua condição de migrante topológico e mostrá-lo como bilíngue dentro da própria língua materna, uma vez que a variação do português se altera na fala entre migrante - migrante e entre migrante - estranho, além de tratar da possibilidade dos dizeres se atualizarem no momento da enunciação (memória discursiva).

No seu segundo artigo, Uyeno, motivada em saber qual a natureza da angústia da atividade de escrita do texto acadêmico por filhos de imigrante, buscou em depoimentos escritos sobre a experiência da escrita da dissertação de mestrado por filhos de imigrantes japoneses qual era a relação entre a escrita desse trabalho acadêmico e a constituição da subjetividade desses sujeitos nipo-brasileiros. O processo de histeria e de duplo estranhamento é identificado nos relatos das estudantes que revelam o sentimento de estrangeirismo na própria língua.

Encerrando a obra, a professora da Universidade de Taubaté, Juliana Santana Cavallari, em seu artigo “Conflitos e significações resultantes do embate entre línguas”, estuda o sujeito posicionado frente à linguagem como objeto a ser aprendido e construído e, a partir de dois episódios de falas de alunos iniciantes na língua inglesa, reflete sobre os efeitos do processo de aprendizagem de língua estrangeira no aprendente, que já está constituído identitariamente na e pela língua materna.

Esse versátil volume é recomendado aos interessados em conhecer mais acerca da construção identitária, sendo a primeira parte dedicada às questões de língua materna e estrangeira sob o viés da Sociolinguística e Políticas Linguísticas e a segunda, sob a fundamentação da Análise do Discurso Francesa e da Psicanálise. Embora as Fundamentações teóricas da primeira e da segunda partes do livro sejam divergentes entre si, vale enfatizar que, ao pesquisador e docente da temática envolvendo Bilinguismo e Subjetivação, ambas se fazem essenciais para uma visão acurada e precisa do assunto, pois trafegam desde o ambiente de sala de aula e suas políticas e legislação até o subjetivo imaginário coletivo construído em torno do outro e de si na língua e pela língua.