



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 25

ANO 11

NÚMERO 1

MAIO 2018

Organização e editoração: Profa. Dra. Lígia Formico Paoletti

ARTIGOS

ANÁLISE DISCURSIVA DA IDENTIDADE DE TORCEDORES DO SANTA CRUZ FUTEBOL CLUBE EM SUAS POSIÇÕES-SUJEITO.....	4
Dalexon Sérgio da SILVA	4
Nadia Pereira Gonçalves de AZEVEDO	4
AQUISIÇÃO DA ESCRITA: O “ERRO” COMO INDÍCIO DE CAPTURA DA CRIANÇA PELA LINGUAGEM.....	21
Magda Wacemberg Pereira Lima CARVALHO.....	21
Isabela Barbosa do Rêgo BARROS	21
EFEITOS DE (D)ENUNCIÇÃO: UMA ANÁLISE DISCURSIVA DE UMA CENA DE SALA DE AULA	36
Alexandrina MONTEIRO	36
Márcia Aparecida Amador MASCIA.....	36
Jackeline Rodrigues MENDES	36
Carlos Roberto da SILVEIRA.....	36
HABITUALIDADE NO ESPANHOL GRANADINO: PRETÉRITO IMPERFEITO DO INDICATIVO E FORMA PERIFRÁSTICA EM VARIAÇÃO.....	49
Valdecy de Oliveira PONTES.....	49
Juliana Liberato NOBRE.....	49

POLÍTICAS LINGUÍSTICAS NA CABANAGEM: DIÁLOGOS E DUELOS COM O NHEENGATU	66
Welton Diego Carmim LAVAREDA	66
Ivânia dos Santos NEVES	66
PRÁTICAS DE LINGUAGEM E A RETOMADA DA ESCRITA PELO SUJEITO RR	
Nirvana Ferraz Santos SAMPAIO	86
Tamiles Paiva NOVAES	86
PROCESSAMENTO REFERENCIAL DAS EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS <i>DEUS GREGO</i> E <i>DEUS DE ÉBANO</i>	107
José William da SILVA NETTO	107
Rosemeire Selma MONTEIRO-PLANTIN	107
REPRESENTAÇÕES DE GnirvaÊNERO EM LIVROS DIDÁTICOS	126
Jessica MARTINS DE ARAUJO (UEPG).....	126
Aparecida DE JESUS FERREIRA (UEPG)	126
SENTIDO NO CICLO BILDSCHIRMZEIT DE RUMJANA ZACHARIEVA	135
Dionei MATHIAS	135
TENSÕES E PERSPECTIVAS DO DISCURSO EM SUSTENTABILIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA	147
Rubens Martins da SILVA	147
Janete Silva dos SANTOS.....	147

ANÁLISE DISCURSIVA DA IDENTIDADE DE TORCEDORES DO SANTA CRUZ FUTEBOL CLUBE EM SUAS POSIÇÕES-SUJEITO

Dalexon Sérgio da SILVA ¹

Nadia Pereira Gonçalves de AZEVEDO ²

Resumo: Este trabalho analisa o discurso acerca da identidade de torcedores do Santa Cruz Futebol Clube do Recife, a partir da análise da imagem de quatro torcedores símbolos deste clube. Estas imagens foram divulgadas no site oficial do Santa Cruz em 2014 (ano de seu centenário) e mostram esses torcedores inscritos noutras posições-sujeito para enunciarem, ao produzirem efeitos de sentido nas condições de produção do discurso desportivo em vários estádios em que o Santa Cruz joga futebol. Desta forma, pretende-se contribuir para a ampliação de pesquisas acerca do discurso desportivo no Brasil. Para tal, este trabalho mobiliza o aporte teórico e analítico da Análise do Discurso de linha francesa.

Palavras-chave: Discurso. Sujeito. Identidade. Futebol

Abstract: *This work analyzes the discourse about the identity of fans of the Santa Cruz Football Club of Recife, from the image analysis of four symbolic fans of this club. These images were published on the official website of the Santa Cruz in 2014 (year of its centenary) and show these fans enrolled in other subject positions to enunciate, by producing effects of senses in the conditions of production of the sports speech in several stages in which the Santa Cruz Plays football. In this way, it is intended to contribute to the expansion of research on sports discourse in Brazil. To this end, this work mobilizes the theoretical and analytical contribution of the French Line Discourse Analysis.*

Keywords: *Discourse. Subject. Identity. Football.*

¹ Doutorando em Ciências da Linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP em Programa de Doutorado-sanduiche no exterior – PDSE, na Universidade de Lisboa – Portugal. Membro do Centro de Literaturas e Culturas Lusófonas e Europeias da Universidade de Lisboa – Portugal. E-mail: dalexon@uol.com.br

² Professora adjunta II, do Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP. E-mail: nadiaazevedo@gmail.com

Considerações iniciais

Segundo Rodrigues (2013), a prática de futebol é tão ligada à cultura do brasileiro que muitas vezes é capaz de revelar os sentimentos daqueles que dedicam grande parte do seu tempo a esse esporte, que chega a ser visto como uma religião pelos torcedores. Nesse viés, por exemplo, pode-se dizer que, ao enunciar a partir da posição-sujeito de Jesus tricolor, o torcedor do Santa Cruz Futebol Clube favorece o atravessamento do discurso religioso no discurso desportivo brasileiro.

De acordo com Brito (2014), o Santa Cruz Futebol Clube foi fundado por onze jovens pobres da periferia do Recife (PE), em 03 de fevereiro de 1914, num período durante o qual o futebol era privilégio apenas para a elite branca local, pois, segundo Campean (2012, p. 63) “o futebol implanta-se no Brasil como desporto elitista”. Logo, o Santa Cruz surge como proposta de inclusão social, sendo o primeiro clube do Estado pernambucano a permitir que um negro pudesse jogar futebol, provocando um marco histórico nesse Estado do Nordeste. Desse modo, segundo Alves (1998), o Santa Cruz convida e credencia o Jogador negro Lacraia em seu clube desportivo, em meio a um ambiente extremamente preconceituoso no mundo elitista hermético desportivo pernambucano.

Assim, com esta proposta de luta pela inclusão social, o Santa Cruz Futebol Clube vai crescendo em grandes proporções no meio do povo do Nordeste até os dias mais atuais, passando a ter, hoje, uma legião de milhões de fãs, de sujeitos que ocupam a posição-sujeito de torcedores tricolores, também chamados de corais, sendo seu time, inclusive, considerado no ano de 2011, como possuidor da 39ª média de público dos clubes de futebol do mundo, ocupando a posição de destaque na imprensa internacional, principalmente, no jornal espanhol *Marca.com*, em 01/10/2011 e no jornal da Inglaterra, *The guardian*, em 12/04/2016. No Brasil, também se torna constante destaque nas páginas dos principais meios de comunicação, a exemplo do site do *Globoesporte*, que trouxe, em dezembro de 2011, a seguinte manchete de capa: “Santa Cruz chega ao fim de 2011 liderando média de público no Brasil”, ao ficar em primeiro lugar, com a média de 36.916 torcedores por partida, deixando para trás times da Série A, a exemplo do Corinthians (29.424). A manchete mostrou que os maiores públicos tricolores foram anotados nos embates diante do Treze-PB – quando o time confirmou a vaga na Série C, com a presença de 59.966 torcedores –, e a final da competição contra o Tupi-MG. Na ocasião, o estádio do Arruda recebeu 54.815 pessoas, repetindo-se também recordes de público nos anos seguintes.

Desse modo, por atrair a atenção da mídia nacional e internacional pela representatividade social de sua torcida, em 2017, o site *blogs.ne10.uol.com.br* trouxe como destaque a seguinte reportagem de capa: “Santa Cruz bate recorde de público na Série B”, ao mostrar na matéria a torcida do Santa Cruz como dona do maior público da Série B, ao levar 44.865 torcedores para o estádio do Arruda no Recife, no jogo contra o Botafogo. Desse modo, a cada jogo, milhares de torcedores tricolores colorem as ruas da capital pernambucana em suas três cores: preto, branco e vermelho, fantasiados com alegorias e adereços que marcam traços identitários da torcida tricolor, apresentada pela mídia como “a torcida mais apaixonada do Brasil”.

Acerca do exposto, ainda de acordo com Brito (2014), pode-se perceber que alguns desses sujeitos tricolores se destacam. Dentre esses sujeitos destaques, em suas posições-sujeito, podem-se citar: o Jesus Tricolor, o Homem-Aranha Tricolor, o Super-Santa Tricolor e o Elvis Presley Tricolor. A representatividade social e a força da torcida tricolor fizeram o Santa Cruz receber as alcunhas de “o mais querido” e de “o time do povo”, funcionando discursivamente como instituição de memória, conforme nos mostra Campean (2012, p. 109) ao dizer que “o clube não é o que é, mas o que dizem dele, e seu papel como instituição de memória estará atrelado a esse já-dito, a essa formação discursiva e à memória discursiva, isto é, o interdiscurso”. É desse modo que, tocado pelas formações imaginárias, o Santa Cruz, por meio dos seus sujeitos tricolores, se inscreve numa memória para enunciar, para a produção de sentidos.

O fundador da Análise do Discurso de linha francesa, Pêcheux (1969), mostra que é pelo viés da forma-sujeito que o sujeito do discurso se inscreve em uma determinada formação discursiva com a qual ele se (des) identifica. Desse modo, pode-se inferir que esses tricolores se desidentificam da formação discursiva de *torcedor tricolor tradicional* (aquele que se veste com a camisa do seu time e anda com faixas e bandeiras) e se inscreve noutra formação discursiva para produzirem sentidos a partir da posição-sujeito de *super-heróis e personagens religiosos*, como o Jesus Cristo, que é o maior ícone do cristianismo, assumindo, desta forma, novas identidades.

Para Bauman (2005) a identidade se revela como invenção e não descoberta; é um esforço, um objetivo, uma construção. É algo inconcluso, precário. O refletir sobre se ter uma identidade não ocorre enquanto se acredita em um pertencimento, mas quando se pensa em uma atividade a ser continuamente realizada, desse modo, ele entende a identidade como mutação permanente.

Com enfoque na identidade cultural, Hall (2001) apresenta o conceito como aspecto de nossa identidade que surge de nosso "pertencimento" a culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas e, acima de tudo, nacionais. O autor entende que as condições atuais da sociedade estão "fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações sociais" (HALL, 2001, p.9).

A Análise do Discurso de linha francesa, doravante AD, nesta interface com os Estudos Culturais, centrada principalmente nos estudos de Pêcheux (1969), na Europa, e Orlandi (2001) no Brasil, nos traz elementos teóricos e analíticos pertinentes em relação ao sujeito que se observa nesta pesquisa, ao papel da memória e ao discurso em suas condições de produção.

Ao observar tais aspectos demonstrados, questões se fizeram presentes:

Como o discurso acerca da identidade de torcedores do Santa Cruz, nessas imagens, significa?

Que efeito de sentidos é produzido a partir do que há em comum entre essas imagens analisadas?

Como se apresenta a memória discursiva acerca da identidade de torcedores do Santa Cruz nessas imagens?

Será que todas as imagens analisadas trazem um discurso já-dito, cristalizado sobre a identidade dos torcedores do Santa Cruz Futebol Clube?

A Análise do Discurso de linha francesa (AD)

É no transcorrer dos anos 60 e 70 que afloram na França importantes discussões aprofundadas e rupturas em torno do materialismo histórico de Althusser, da Linguística Estrutural de Saussure e da Psicanálise, com a releitura lacaniana de Freud. É nesse direcionamento que a Análise do Discurso se apresenta como uma desdisciplina, pois é articulada no entremeio de três regiões do conhecimento científico: o Materialismo Histórico, a Linguística e a Psicanálise. Orlandi (2007) a alcunha assim para substituir *interdisciplinaridade*. A autora recusa essa noção, levando-se em consideração que uma disciplina precisa ser dominante em relação à outra para que a interdisciplinaridade se estabeleça. Logo, a AD é de entremeio porque se move no espaço entre a linguística e as ciências das formações sociais, trabalhando conceitos exteriores ao domínio da linguística. Ela interroga essas três regiões pelo que não consideram. Nesse ponto,

[...] interroga a linguística pela historicidade que ela deixa de lado, questiona o Materialismo perguntando pelo simbólico e se demarca da Psicanálise pelo modo como trabalha a ideologia como materialmente relacionada ao inconsciente sem ser absorvida por ele (ORLANDI, 2007, p. 20).

Nesse aspecto, embora a AD tenha a linguística em sua veia embrionária, dela se afasta por estar filiada a outras regiões do conhecimento. Ela pressupõe a Linguística, pois compreende a língua como um sistema significante. Para Orlandi (2007), não podemos não estar sujeitos à linguística, isto é, aos seus equívocos, à sua opacidade, pois não existe neutralidade nem no uso mais cotidiano do símbolo. A autora compreende o discurso como o movimento dos sentidos, lugares provisórios de conjunção e dispersão, de unidade e de diversidade, de indistinção, incerteza, de hábitos, de ancoragem e de vestígios.

A AD, segundo Orlandi (2007), observa a linguagem a partir da concepção de que a língua é ideologia, e tal atributo a faz significar muitas coisas diferentes. Nesse item, a língua é vista pela análise do discurso de Linha francesa como uma mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social e a mediação é o discurso. Deste modo, sendo o discurso a materialidade específica da ideologia e a materialidade do discurso, a língua, constitui-se, então, uma tríade língua-discurso-história. Nesse ponto, o que a AD tenta compreender é como se produz o trabalho simbólico e ideológico na língua, fazendo com que nela se produzam sentidos.

Nesse ponto, é proveniente da psicanálise a contribuição para que se perceba o deslocamento que ocorre da noção de indivíduo para a de sujeito, constituída na historicidade, na relação com o simbólico. Pêcheux (1969) compreende que não há discurso sem sujeito nem há sujeito sem o atravessamento da ideologia e é assim que a língua faz sentido. Esse sujeito discursivo funciona pelo inconsciente e pela ideologia, pois ele é descentrado e afetado pelo real da história, não podendo controlar o modo como ela o afeta. Para Pêcheux (1969), o discurso é o efeito de sentidos entre locutores, é estrutura e acontecimento.

A AD foi fortemente influenciada por duas fortes vertentes: do lado do discurso, os conceitos de Michel Foucault e do lado da ideologia, os conceitos postulados pelo teórico Louis Althusser. A partir das análises dos trabalhos desses dois teóricos, Pêcheux (1969), elaborou e consolidou seus conceitos. Dessa maneira, a AD compreende o sujeito como sendo atravessado tanto pela ideologia quanto pelo inconsciente, assim seu sujeito não é *uno* ou do *cogito*, da razão, mas é considerado um sujeito descentrado, cindido, clivado. Ele não se constitui na fonte e origem dos processos discursivos que enuncia, pois, esses processos são determinados pela formação discursiva na qual o sujeito falante se inscreve, embora esse sujeito possua a ilusão

de ser a fonte ou origem do seu discurso, como bem definiu o autor ao falar dos esquecimentos número um e dois³.

De acordo com Mussalim (2003), a AD inscreve-se num terreno em que intervêm questões teóricas relativas à ideologia e ao sujeito. Do exposto, a AD entende o sujeito, a linguagem e os sentidos como partes de um todo interacional e indissociável. Seu sujeito é clivado porque é dividido entre o “eu” e “o outro”, e nisso o discurso se configura como a relação entre sujeitos e sentidos entendidos como aquilo que insere o linguístico em articulação com a história, com a ideologia. Nesse trâmite, a AD concebe a linguagem como um lugar de conflito e opacidade que, com a conjunção da história, constitui, por sua vez, um sujeito descentrado, dividido, incompleto.

O papel da memória discursiva

Para a construção do discurso, o sujeito dependerá, constitutivamente, de suas condições de produção, levando-se em consideração que o que garante a especificidade da AD é a relação que o analista estabelece entre o discurso e a sua condição de produção. Orlandi (2005) salienta que as condições de produção compreendem fundamentalmente o sujeito e a situação. Também a memória faz parte da produção do discurso. A maneira como a memória ‘aciona’, faz valer as condições de produção, tornando-se fundamental. Podem-se considerar as condições de produção em sentido estrito e têm-se as circunstâncias de enunciação: é o contexto imediato.

É nesse ponto que o sentido não existe em si. Ele é determinado pelas posições ideológicas em que as palavras são produzidas e pelo fato de que o sentido não é único, já que as palavras mudam de sentido de acordo com as posições dos sujeitos que as empregam. Nesse enfoque, a linguagem possibilita o aparecimento de deslocamentos em condições de produção específicas. No entanto, pela natureza incompleta do sujeito, dos sentidos, da linguagem, não há garantia de uma determinada produção de sentidos, ou da geração de um deslocamento específico (ou mesmo de qualquer deslocamento) nessa produção.

Nesse direcionamento, o papel da memória discursiva é constitutivo na produção do discurso. Ressalta-se que este artigo deve ser observado e compreendido à luz da perspectiva

³ 1. O esquecimento nº 1, para Pêcheux (1995) é o que posiciona o sujeito como sendo a origem do que diz, a fonte única do sentido do seu discurso. Nesse sentido, temos a ilusão de que o que falamos não vem de outros discursos anteriores e já-ditos. Já o esquecimento nº 2 conduz o sujeito a utilizar estratégias para explicar melhor o que pensa, acreditando que o que diz tem um sentido único. Ambos são esquecimentos necessários e constituintes do discurso do sujeito, de acordo com Pêcheux (1995).

da análise do discurso de linha francesa. Assim, assume o conceito de memória discursiva defendido por Pêcheux, ao salientar que:

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

Isso posto, para Pêcheux (1999) todo discurso se constitui a partir de uma memória e do esquecimento de outro. Nesse item, os sentidos vão se construindo no embate com outros sentidos. Assim, quando não conseguimos recuperar a memória que sustenta aquele sentido, temos o *nonsense*. Ainda que o falante não tome consciência desse movimento discursivo, ele flui naturalmente. Assim, a memória é o saber discursivo, o já-dito, os sentidos a que já não temos mais acesso, que foram constituídos ao longo de uma história e que estão em nós, sem pedir licença. A memória, compreendida por Orlandi (2001) em relação ao discurso, é tratada como interdiscurso.

Pêcheux (1999) também compreende a memória discursiva, nesse ponto, enfatizada como interdiscurso. De outro modo, é um saber que possibilita que nossas palavras façam sentido. Esse saber corresponde a algo falado anteriormente, em outro lugar, a algo “já-dito”, entretanto, ainda continua alinhavando os nossos discursos. Em razão disso, a memória e, conseqüentemente, o interdiscurso são responsáveis diretos pela constituição do sentido, como bem atenta Orlandi (2001, p. 33): “a constituição determina a formulação, levando-se em consideração que só se pode dizer (formular), colocando-se na perspectiva do dizível (memória, interdiscurso)”.

O conceito de identidade nos estudos culturais

Orlandi (2005) nos apresenta a AD como uma disciplina de entremeios. Neste trâmite, reterritorializa noções externas, estabelecendo o diálogo com outras áreas. Logo, para discutirmos questões concernentes ao sujeito, ao discurso e à identidade, é possível trafegarmos acompanhados dos Estudos Culturais. De acordo com Silva (2003), a identidade se constitui pela diferença, sendo esta, pois, a condição de existência daquela. A identidade e a diferença são, portanto, produtos sociais, que são “fabricados” pela/na linguagem.

Neste aspecto, ele ainda acrescenta:

A identidade e a diferença não podem ser compreendidas, pois, fora dos sistemas de significação nos quais adquirem sentido. Não são seres da natureza, mas da cultura e dos sistemas simbólicos que a compõem. [...] Somos nós que as fabricamos no contexto de relações culturais e sociais. (SILVA, 2003, p. 76 -78).

Nesse sentido, salientamos que a identidade só adquire sentido se relacionada ao outro, ao que está noutra lugar e nos discursos sociais em que é produzida, assim como mostra sua indissociável relação com a Historicidade. Do exposto, fica evidenciado que tanto a AD quanto os Estudos Culturais compreendem a identidade como uma construção discursiva, constitutiva na historicidade, o que permite e favorece o amigável diálogo entre a AD e os Estudos Culturais. No que se refere, ainda, à identidade, é salutar destacar que na sociedade atual, contemporânea, não há mais a compreensão de uma identidade rígida, unificada, entende-se que as identidades estão em permanentes movimentos, são cambiantes.

Nesta compreensão, torna-se fundamental frisar que não há identidade sem sujeito, assim como também não há sujeito sem discurso. Logo, tanto a AD quanto os estudos culturais também dialogam na compreensão de um sujeito não individualizado, empírico, mas um ser do discurso. Logo, um sujeito clivado, múltiplo, disperso, de semelhante modo às suas identidades. A identidade é um processo cultural, construída nos discursos sociais que circulam na sociedade. De acordo com Baracruhy (2010, p. 171), “em interface com os Estudos Culturais, a AD vai propor estudar a identidade como uma construção discursiva, histórica, sempre múltipla, heterogênea, instável”.

É neste aporte que Hall (1997, p. 4), afirma que a identidade “é definida historicamente, e não biologicamente.” a identidade é uma "celebração móvel": formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam, isto é, as identidades são posicionamentos que assumimos, pois são históricas, materializadas em circunstâncias e experiências vividas. Assim sendo, o sujeito é interpelado em seu fazer histórico-social e a identidade é construída e cambiante, de acordo com Hall (2007, p. 13): “através de diferentes discursos, práticas e posições interligadas ou antagônicas.” Dessa forma, não são as (in)formações genéticas que fazem o sujeito ser ou sentir-se tricolor, mas sua posição marcada pela historicidade denunciada a partir de uma memória discursiva, presente nas condições de produção deste discurso circulado na mídia como sua identidade marcada nas imagens atuais, objeto de estudo deste artigo.

Aspectos metodológicos

A partir da posição teórica e analítica da AD, dialogando, principalmente, com Pêcheux (1969; 1995; 1999), Orlandi (2001; 2005), Bauman (2005), Hall (2001), Silva (2003), analisam-se 4 (quatro) imagens de torcedores do Santa Cruz Futebol publicadas no ano de 2014, no site oficial do clube e em outros sites, como Espelhos de uma Nação; Jornal marca.com; Jornal The Guardian; Santa Cruz, cujos links se encontram referidos mais adiante. O critério de escolha foi selecionar imagens que apresentam um discurso desportivo acerca dos torcedores tricolores que mudam de posição-sujeito para enunciar. Como se trata de AD, não se objetiva um quantitativo dos dados, mas sim, a regularidade do fenômeno pesquisado, uma vez que este trabalho se assume como de cunho qualitativo, ou seja, sem intenção de generalizar dados.

Dessa forma, haverá uma mobilização de concepções da AD, tais como: posição-sujeito, memória discursiva, formação discursiva, a partir da análise das imagens selecionadas como *corpus* do trabalho.

Análise de um *corpus* discursivo

O torcedor coral, sujeito que ocupa esta função social, assume novas práticas sociais no ambiente desportivo brasileiro ao mudar de posição-sujeito, criando novas identidades para produzir sentidos. Basta observar como o sujeito-torcedor tricolor é apresentado na sequência seguinte:

Imagens extraídas do site oficial do clube. Disponível:
www.santacruzpe.com.br/torcida/torcedores-simbolos
Acessado em 01 de fevereiro de 2018.



Imagem 1



Imagem 2



Imagem 3



Imagem 4

Conforme bem compreende Gurgel (2009, p. 203), “o esporte como espetáculo gera um show de imagens, que é ingrediente perfeito para o entretenimento na sociedade contemporânea”. Na ótica da AD, essas imagens atuam como operadoras de memórias, pois estão retomando posições-sujeitos em uma rede de memórias e reatualizando-as, redefinindo-as na memória do presente. Tais imagens funcionam como unidade de sentido em relação à situação. É através dessas imagens que podemos observar sujeitos tricolores assumindo novas

identidades na produção de sentidos. Vale ressaltar que é instigante analisar essa relação necessária e constitutiva entre identidade, discurso e memória.

Do exposto, percebe-se que na Imagem 1, a posição-sujeito de Jesus tricolor é mostrada em meio aos outros sujeitos torcedores do Santa Cruz, contudo os demais torcedores mostram as suas marcas de identidade por meio das camisas do clube e bandeiras, numa posição-sujeito ocupada no estádio que os deixam geograficamente abaixo do Jesus tricolor, que se mostra acima de todos com os braços abertos, favorecendo a produção do efeito de sentido de docilidade, abençoando o povo tricolor e bem caracterizado, vestido com a indumentária que é circulada na mídia, em geral, como sendo uma indumentária semelhante à de Jesus Cristo. Isso marca a posição de distinção entre o Jesus tricolor (coroa de espinhos, faixa vermelha, vestido branco) e os demais tricolores (camisas desportivas, bonés, bandeiras, bermudas), favorecendo a produção de novas identidades, pois, de acordo com Silva (2003), a identidade se constitui pela diferença, sendo esta, pois, a condição de existência daquela.

É pertinente destacar que, ao enunciar a partir desta posição-sujeito, ele se inscreve na historicidade para produzir sentidos, já que como bem compreende Pêcheux (1969), os sentidos são sempre históricos. Logo, há um eco do passado que historicamente inscreve-se no sujeito Jesus, que é acionado por meio da memória discursiva como aquele que veio para o povo, ou seja, para todos, favorecendo o deslizamento de sentido que aponta o Santa Cruz como o *Time do Povo*, o *Time da Inclusão Social*, alcunhas amplamente difundidas pela mídia brasileira. Assim, essa tomada de posição de torcedor tricolor tradicional para o Jesus tricolor faz ressoar ecos da posição-sujeito de Jesus no cristianismo, promovendo um atravessamento de valores do discurso religioso no discurso desportivo brasileiro, contudo ocorre um deslocamento de sentido proporcionado por uma reatualização, pois não se trata do Jesus Cristo da Bíblia, do cristianismo, mas de um sujeito que se inscreve na posição de Jesus tricolor e que enuncia deste lugar. Do exposto, Orlandi (2001) aponta que toda vez que se coloca o que é já-dito noutra formação discursiva, há um deslocamento de sentido.

Na imagem 2, podemos observar o que nos aponta Baracruhy (2010), ao dizer que a identidade é uma construção discursiva, histórica, sempre múltipla, heterogênea, instável, pois, neste caso, temos a imagem de outro sujeito que se desidentifica da posição-sujeito tradicional de torcedor do Santa Cruz, todavia não se inscreve na posição-sujeito de Jesus. Ele se desidentifica desta posição tradicional para se inscrever e enunciar a partir da posição-sujeito de Homem-Aranha tricolor, marcando sua posição em meio aos demais torcedores corais. Ele, vestido com os trajes do Homem-Aranha e os demais sujeitos tricolores vestidos com roupas

deste time de futebol, marcando, assim, a diferença entre as identidades apresentadas em suas posições-sujeito, já que conforme compreendem Bauman (2005), Hall (2001) e Silva (2003), a identidade se constitui pela diferença, pelo outro.

A imagem mostrada do Homem-Aranha tricolor, segurando uma faixa escrita com a palavra “Paz”, reatualiza o mundo dos personagens da “Liga da Justiça”, promovendo a circulação de um novo dizer, que aponta para a exterioridade, para o já-dito noutra lugar, conforme compreende Pêcheux (1969), ao dizer que alguma coisa fala antes em outro lugar independente e diferentemente. Assim, nessa imagem, o interdiscurso é acionado nessa relação constitutiva na historicidade, pois essa imagem significa ao enunciar, inscrevendo-se numa memória. Logo, pode-se dizer que essa memória se diz na imagem, que funciona como unidade de sentido em relação à situação, pois ecos históricos ressoam acontecimentos já passados.

O Homem-Aranha é um super-herói, chamado de Peter Parker, que vivia num pequeno bairro em Manhattan. Quando ele ainda era um garoto de 15 anos e morava com seus Tios Ben e May, estava indo a um passeio escolar no laboratório do Dr. Curt Connors, o qual estava fazendo experimentos com um raio radioativo; contudo, bem em cima da máquina que estava produzindo o raio, havia uma aranha que desceu com sua teia e caiu no raio. Logo, o raio a deixou radioativa e ela picou Peter, que adquiriu grandes poderes e passou a usá-los para o bem da humanidade.

Do exposto, observa-se que, por meio da retomada dos dizeres, é possível estabelecer diferenças no discurso, a partir de um desnivelamento originado entre o dizer que se *apaga* e o dizer que sugere e sustenta novos atos de discursivização, tendo em vista que o Homem-Aranha é inserido em um novo acontecimento enunciativo. As características dele assumem novos sentidos, o seu uniforme é apresentado ressignificado, favorecendo a polissemia. Assim, o seu uniforme passa a possuir um escudo do Santa Cruz Futebol Clube do Recife, desse modo, o Homem-Aranha passa a ter a função utilitária de defender o time do Santa Cruz contra os outros times desportivos, estabelecendo, por meio de uma rede de memórias, um diálogo entre o mundo dos super-heróis e o ambiente desportivo brasileiro, pois, agora, trata-se de um sujeito torcedor que assume uma nova identidade, a de Homem-Aranha tricolor.

A memória discursiva é acionada para que se estabeleçam novos dizeres, pelo interdiscurso, pela compreensão do já-dito. De acordo com Orlandi (2005, p. 31), “o interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada”. Nesse ponto, a imagem mostra o personagem Homem-Aranha inserido no ambiente social dos torcedores do Santa Cruz Futebol Clube, que passa a vivenciar os hábitos

naturais urbanos dos torcedores nordestinos, de forma solidária, pedindo a paz entre as torcidas de futebol.

Baracuhy (2010, p. 172) entende que “todo processo identitário se constrói vinculado a uma rede de memórias que o ancora e legitima”. Logo, na imagem 3, temos a presença de outro sujeito torcedor, que se insere noutra posição-sujeito por meio de uma tomada de posição de torcedor tradicional para o Super-Santa, numa relação constitutiva na historicidade que aponta para o super-herói Super-Homem: herói que veio a se tornar um mito não só norte-americano da cultura de massa, mas num âmbito quase que mundial, tornando-se o modelo de super-herói em sua essência. Assim como na imagem 1 e na imagem 2 analisadas, vemos que a imagem 3 também apresenta os traços identitários dessa nova posição-sujeito assumida (uma capa preta, um capacete e um escudo no peito com a inscrição: “Super-Santa”), ressignificando o escudo do Super-Homem ao modificar o termo: “Homem”, para “Santa”. Logo, ocorre um deslizamento de sentidos que reverbera, por meio da exterioridade, num super-herói, que assume a identidade ressignificada de Super-Santa. Assim, os dizeres estão disponíveis, não no próprio sujeito, mas sim no outro, na memória discursiva.

Desse modo, Baracuhy (2010) nos mostra que não é qualquer um que tem o poder de enunciar. É preciso ter o poder na posição que lhe permite e favorece. Logo, a partir da posição-sujeito de super-herói, o Super-Santa se posiciona como um sujeito desejante de completude, que busca na força desta posição-sujeito de herói, uma nova identidade para apoiar o Santa Cruz na vitória contra os outros times desportivos. Logo, ocorre o deslocamento de uma forma-sujeito para outra, pois não se trata do Super-Homem, que ajuda a todos, com equidade, a superarem os seus obstáculos em suas práticas sociais, mas se trata, agora, do Super-Santa, um novo herói identificado ao seu clube desportivo, pronto a defendê-lo, exclusivamente, diante dos demais times de futebol. Assim, o símbolo do escudo do Santa Cruz em seu uniforme, na região do seu peito, aponta para a sua identificação ao Santa Cruz Futebol Clube e promove o encontro de uma memória atual inscrita numa rede de memórias, intervindo como pressuposto para apontar para a exterioridade.

Por fim, na imagem 4, temos outro sujeito torcedor que se desidentifica da posição-sujeito tradicional de torcedor coral e se identifica a uma nova posição-sujeito, a de Elvis Presley tricolor, favorecendo a produção desta nova identidade desportiva. É pertinente observar que ele é mostrado nessa imagem em meio aos outros torcedores tricolores que estão vestidos com camisas do Santa Cruz e roupas tradicionais de ir a um estádio de futebol, contudo ele marca a sua posição identitária, usando indumentárias semelhantes às do astro pop do roque

internacional, Elvis Presley (macacão branco, óculos escuros grandes e uma faixa vermelha na cintura), marcando, dessa forma, a diferença entre a sua identidade assumida e a identidade dos demais torcedores tricolores que estão a sua volta, conforme Bauman (2005) e Hall (2001), ao dizerem que a identidade se constitui pela diferença. Aqui, também há um deslocamento de sentidos, pois não se trata do cantor Elvis Presley americano, mas do Elvis Presley tricolor que, ao enunciar a partir desta posição-sujeito, contribui para a proliferação do efeito de sentido de aprovação midiática ao Santa Cruz, pois, reatualizado, o rei do “pop star” torce para o Santa Cruz Futebol Clube.

É importante pontuar que o ato dos sujeitos tricolores de mudarem da posição-sujeito tradicional para as posições analisadas neste artigo, vai muito além de mostrar aos outros sujeitos torcedores uma simples preferência clubística, é uma inscrição do histórico, de um pertencimento, de uma identidade móvel, que se torna um traço distintivo de grande força dessa imensa torcida coral, destacada pela imprensa nacional e internacional, pois, conforme compreende Hall (1997, p. 12-13), a identidade é uma "celebração móvel, formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam". É nesse enfoque que as novas identidades inscritas por esses sujeitos torcedores do Santa Cruz Futebol Clube são posicionamentos assumidos, pois são históricos, materializados em circunstâncias e experiências vividas (Jesus tricolor, Homem-Aranha tricolor, Super-Santa e Elvis Presley tricolor).

Assim, esses sujeitos são interpelados em seu fazer histórico-social e essas identidades são construídas e cambiantes, ainda de acordo com Hall (2007, p. 13): “através de diferentes discursos, práticas e posições interligadas ou antagônicas”. Logo, a AD, nessa interface com os Estudos Culturais, compreende que as marcas analisadas nessas imagens carregam o social, o ideológico e o histórico da posição que esses sujeitos (Jesus tricolor, Homem-Aranha tricolor, Super-Santa e Elvis Presley tricolor), ocupam no espaço desportivo, pois, conforme salientou Pêcheux (1999), é pela forma-sujeito que o sujeito do discurso se identifica com a formação discursiva que o constitui, passando a enunciar a partir de suas posições-sujeito. É pertinente lembrar que Pêcheux (1969) chama de posição-sujeito a relação da identificação entre o sujeito enunciador e o sujeito do saber (forma-sujeito). Nesse item, o sujeito é, desde sempre, afetado pelo inconsciente e interpelado pela ideologia. como nos apontam Pêcheux (1969) e Orlandi (2005).

Considerações finais

Levando-se em consideração o que salienta Baracuhy (2010), ao dizer que um dos maiores desafios que a AD enfrenta frente à sociedade midiática atual são as novas materialidades e pluralidades de objetos, este artigo buscou se distanciar dos inúmeros trabalhos sobre o discurso político, publicitário, pedagógico ou religioso e se destinou a analisar materialidades discursivas inseridas no campo pouco estudado pelos analistas de discurso no Brasil, que é o discurso desportivo brasileiro.

Assim, foram analisadas quatro imagens de torcedores do Santa Cruz Futebol Clube (time pernambucano também chamado de “time do povo” ou “mais querido”), observando os efeitos de sentidos produzidos a partir da mudança de posição de torcedores tradicionais (aqueles que vão aos estádios com camisas, faixas e bandeiras de times de futebol), para inscreverem-se na posição-sujeito de super-heróis, religiosos, ou ainda artístico-midiáticos (Homem-Aranha, Super-Santa, Jesus, Elvis Presley), proporcionando, assim, a criação e circulação de novas identidades nas condições de produções do discurso desportivo brasileiro. É desse modo que essa torcida tricolor (também chamada de “torcida coral” ou “torcida mais apaixonada do Brasil”) produz sentidos numa relação constitutiva na historicidade, que aponta para a exterioridade.

Nesse ponto, é numa interface entre a AD e os Estudos Culturais que a tomada de posição desses sujeitos analisados promove vários efeitos de sentidos (efeito de aprovação ao clube, de proteção, de divulgação, de destaque midiático, efeitos culturais religiosos, efeitos passionais etc.). Para tal, a memória discursiva ocupa papel constitutivo ao recuperar o que está na exterioridade, no já-dito noutra lugar, conforme já nos apontou Pêcheux (1969), ao dizer que alguma coisa fala antes em outro lugar independente e diferentemente.

Desse modo, analisou-se que essas quatro materialidades discursivas, embora tragam um já-dito cristalizado nas práticas culturais dos heróis, dos astros *pop stars* e dos religiosos cristãos, são reatualizadas e inscritas em novas condições de produção do discurso desportivo, que, ao promover o encontro de uma atualidade com uma rede de memórias, inscritas na historicidade, provoca um deslocamento, produzindo ressignificações. Assim, passa-se a ter o Jesus tricolor que abençoa os torcedores do Santa Cruz no estádio do Arruda, no Recife, o Homem-Aranha tricolor que pede paz entre as torcidas e incentiva os torcedores a vibrar, o Super-Santa que salva o time de perder os jogos e o Elvis Presley tricolor que canta as músicas tricolores e grita gol.

Referências

- ALVES, Givanildo. **História do Futebol em Pernambuco**. Recife: Bagaço, 1998.
- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- BARACUHY, Maria Regina. Análise do Discurso, **Revista Veredas** – PPG LINGÜÍSTICA/UFJF, Juiz de Fora, 2/2010, p. 167-177, ISSN 1982-2243.
- BRITO, João Gabriel da Silva; MACIEL, Betânia. **Folkcomunicação, mídia e futebol: análise dos Torcedores do Santa Cruz como expressão cultural e popular**. Trabalho apresentado no GT 1 no Congresso da ALAIC, UFRPE, Recife, 2014.
- CAMPEAN, Frederico. **Discurso do Futebol. Identidade Nacional, Imaginário, Memória e Produção de Sentidos: Em Busca de um Discurso Fundador do Futebol Brasileiro** / Frederico Antonio Pereira Campean. Dissertação de Mestrado. Pouso Alegre: Universidade do Vale do Sapucaí / Univás, 2012.
- ESELHOS de uma Nação: torcedores Símbolos do Santa Cruz Futebol Clube. Disponível em: <http://www.santacruzpe.com.br/torcida/torcedores-simbolo>. Acessado em 02 de fevereiro de 2018.
- GURGEL, A. Desafios do jornalismo na era dos megaeventos esportivos. **Revista Motrivivência**, 21, 32, 33, 2009: 193- 210
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 5 ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- _____. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, nº2, p. 15-46, jul./dez. 1997.
- Jornal [marca.com](http://www.marca.com). Disponível em http://www.marca.com/2011/10/01/futebol/futebol_internacional/america/1317459083.html Acesso em 02 fev. 2018.
- Jornal The Guardian. Disponível em <https://www.theguardian.com/football/2016/apr/12/santa-cruz-brazil-james-young> Acesso em 02 fev. 2018.
- Jornal do Comercio blog do torcedor Disponível em <http://blogs.ne10.uol.com.br/torcedor/2015/08/08/santa-cruz-bate-recorde-de-publico-na-serie-b/> Acesso em 02 fev. 2018.
- MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. (Orgs.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. Vol. 3. São Paulo: Cortez, 2003.
- ORLANDI, Eni P. **Análise do Discurso: princípios e procedimentos**. São Paulo: Pontes, 2005.
- _____. **Discurso e texto: formação e circulação dos sentidos**. Campinas: Pontes, 2001.
- _____. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. Campinas: UNICAMP, 2007.

PÊCHEUX, Michel. Análise Automática do Discurso (AAD-1969). In: GADET Françoise; HACK, Tony (Orgs.). **Por uma Análise Automática do Discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Trad. De Eni P. Orlandi. Campinas: Unicamp, 1990. p. 59-158.

_____. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Traduzido por Eni Pulcinelli Orlandi, Lorenço Chacon J. filho, Manoel Luiz Gonçalves Corrêa e Silvana M. Serrani, 2. ed., Campinas: Editora da Unicamp, 1995.

_____. Papel da memória. In: ACHARD, P. et AL. (Org.). **Papel da memória**. Tradução e introdução de José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 1999, p. 49-57.

RODRIGUES, K.C. **Esporte e folkcomunicação**: o futebol mostra a brasilidade. Revista Internacional de Folkcomunicação, 11 (24), 2013, p. 66-81.

SANTA Cruz. Disponível em <http://globoesporte.globo.com/pe/futebol/times/santa-cruz/noticia/2011/12/santa-cruz-chega-ao-fim-de-2011-liderando-media-de-publico-no-brasil.html> Acesso em 02 fev 2018.

SILVA, T. T. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

AQUISIÇÃO DA ESCRITA: O “ERRO” COMO INDÍCIO DE CAPTURA DA CRIANÇA PELA LINGUAGEM

Magda Wacemberg Pereira Lima CARVALHO⁴

Isabela Barbosa do Rêgo BARROS⁵

Resumo: Compreendendo o imprevisível que irrompe na escrita da criança como algo que interroga o investigador, pretendemos, neste estudo, analisar o “erro” em textos escritos longitudinalmente por uma criança. Para tanto, discutimos o “erro” como indício de captura da criança pela linguagem, a partir do Interacionismo de base estruturalista, por entendermos que as mudanças que ocorrem na escrita infantil marcam a relação da criança com o funcionamento da língua. Os resultados apontaram que a criança escreve a partir de cruzamentos e combinações imprevisíveis de significantes e o que emerge como erro ou equívoco nessa escrita desvela sua captura pela linguagem.

Palavras-chave: Aquisição de Linguagem. Aquisição da Escrita. Erro.

Abstract: *Understanding the unpredictable that erupts in the writing of the child as something that interrogates the investigator, we intend, in this study, to analyze the “error” in texts written longitudinally by a child. In order to do so, we discuss “error” as an indication of the child’s capture by language, based on Structuralist Interactionism, because we understand that the changes occurring in children’s writing mark the relationship between the child and the functioning of the language. The results pointed out that the child writes from crosses and unpredictable combinations of signifiers and what emerges as an error or misunderstanding in this writing reveals its capture through language.*

Keywords: *Acquisition of Language. Acquisition of Writing. Error.*

⁴ Doutoranda do PPG em Ciências da Linguagem, da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP). Recife/PE. magdapcarvalho@hotmail.com

⁵ Doutora em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professora pesquisadora do PPG em Ciências da Linguagem, da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP). Recife/PE. ibelabarros@gmail.com

Introdução

Discutir sobre o “erro” em textos escritos por crianças em fase de aquisição da linguagem a partir de teorias que compreendem a escrita como representação gráfica da oralidade é bastante previsível no que diz respeito à compreensão do erro como desvio ortográfico ou como episódio de fracasso no processo de aprendizagem da notação da língua escrita.

Contudo, não é nossa pretensão retomar exaustivamente as considerações de teorias que concebem a escrita como representação da linguagem oral, embora reconheçamos que é impossível iniciar uma discussão sobre a escrita infantil sem nos referirmos às teorias que investigaram a gênese da alfabetização, seja para apoiar a pesquisa ou para tentar situar e justificar determinada perspectiva teórica.

Cabe realçar que os princípios postulados por teorias filiadas à filosofia clássica, apesar de não conferirem estatuto de escrita à escrita inicial, mas “às unidades gráficas quando já fonetizadas” (BORGES, 2006, p. 150), como é o caso de Ferreiro e Teberosky (1985) que compreendem o processo de alfabetização como algo que se constrói progressivamente numa correspondência grafofônica, não explicam como produções insólitas emergem na escrita da criança.

Para Borges (idem, p. 150), a não explicação sobre os “erros” que aparecem na escrita infantil deve-se ao fato de que certas teorias entendem a regularidade e sistematicidade da escrita como “um produto de processos ainda figurativos ou determinados pela lógica egocêntrica”, diferente do Interacionismo em aquisição de linguagem, proposta que assumimos, que aborda o “erro” a partir da noção de impasse, em que o estranho⁶, o diferente que irrompe na fala ou na escrita da criança aponta “para a imprevisibilidade da língua e do seu efeito sobre o falante” (LEMOS, 1995, p. 22) ou escrevente.

Dessa forma, entendendo que o imprevisível se apresenta como uma questão para a linguística a partir do momento em que se define a língua, segundo Lemos (1995, p. 11), “como um sistema que conhece sua ordem própria”, pretendemos, neste estudo, observar as produções estranhas na escrita de uma criança em fase de aquisição da escrita. Para tanto, tomamos o “erro” como indício de captura da criança pela linguagem.

⁶ Adotamos o termo “estranho”, seguindo o entendimento de Freud sobre o que é assustador e “provoca medo e horror” (FREUD, 1919, p. 2), por considerarmos as produções incomuns na escrita infantil como algo que causa estranhamento e, principalmente, inquietação ao investigador.

O Interacionismo em aquisição de linguagem: situando as reflexões

A proposta de Lemos, no campo da aquisição de linguagem, é marcada pelo esforço teórico da autora na tentativa de analisar a fala inicial da criança, o que a levou a assumir o diálogo como unidade de análise.

Para a autora, tratar o diálogo do ponto de vista linguístico significava também a procura por uma teoria sobre a linguagem que pudesse contemplar a “fala da criança enquanto fala não-analisada do outro para uma fala articulada, no sentido de que uma fala articulada supõe certos termos e posições que os determinam” (LEMOS, 1999, p. 13). A partir dessa compreensão, Lemos questiona tanto o fato de a criança ao falar ser falada pelo outro, quanto o afastamento da fala do outro evidenciado pelos “erros” que aparecem na fala da criança.

A observação de como a fala infantil se mostra ao longo do processo de aquisição fez com que Lemos (2000) compreendesse a fala da criança como heterogênea e imprevisível. Com isso, a autora afirma que do lugar de prova de uma teoria, a fala da criança é deslocada para o de enigma, de algo que passa a interrogar o investigador.

É importante destacar que essa fala inicial, heterogênea e “resistente à apreensão de suas regularidades e de seus pontos de mudança” (LEMOS, 2002, p. 51), fez com que a autora buscasse no Estruturalismo Europeu

[...] algo sobre o funcionamento da língua na fala inicial ou sobre as relações entre os fragmentos da fala da criança e os enunciados da mãe; algo sobre o funcionamento da língua revelado pelos “erros” enquanto produtos de relações entre cadeias que se cruzam produzindo substituições (idem, p. 51).

As respostas a esse “algo a dizer da língua” na fala inicial infantil foram tratadas no artigo *Los procesos metafóricos y metonímicos como mecanismos de cambio* (1992), momento em que a autora encontra na obra de Lacan razões para trazer as proposições teóricas da Linguística Estruturalista para seus estudos.

Nessa direção, a releitura de Saussure, mais especificamente a segunda parte do *Curso de Linguística Geral* (1916), permitiu à autora encontrar nas relações sintagmáticas e associativas as explicações sobre o funcionamento dessa fala inicial. Isso porque essas relações podem ser observadas quando as unidades constitutivas da língua estão tanto no discurso quanto fora dele.

No discurso, os elementos linguísticos estabelecem relações de combinação baseadas na linearidade da língua, excluindo-se a possibilidade de dois elementos linguísticos serem

pronunciados ao mesmo tempo, configurando, portanto, uma relação de combinação entre os signos. Quando fora do discurso, essas relações ocorrem por meio de associações mentais entre um determinado elemento linguístico e todos os outros ausentes que poderiam substituí-lo.

No entanto, foi a reinterpretação dessas relações como processos metafóricos e metonímicos, feita por Jakobson (2008 [1970]) em seus estudos sobre Afasia, que permitiu a Cláudia de Lemos apreender, mais tarde, “a linguagem em seu estado nascente na fala da criança, assim como o movimento que produziria a mudança” (LEMOS, 2002, p. 52), uma vez que o processo metafórico corresponde à substituição de um termo por outro, enquanto o processo metonímico corresponde à combinação ou associação de um termo a outro em determinada estrutura linguística.

Nessa perspectiva, Lemos observa que a noção de língua do projeto estruturalista aponta para uma alteridade radical, em razão de que esse projeto considera a língua como sistema de signos e de valor, “que conhece somente sua ordem própria” (SAUSSURE, 2006 [1916], p. 31) e que é depositado nos cérebros dos indivíduos através da comunicação social. Diante dessa alteridade radical, Lemos dá à língua a função de captura, em que a criança é capturada “por um funcionamento linguístico discursivo que não só a significa como lhe permite significar outra coisa para além do que ela significou” (LEMOS, 2002, p. 55).

Dessa forma, a interpretação do “erro” na fala inicial da criança assinala um novo momento de teorização no Interacionismo em aquisição de linguagem, em que Lemos apresenta uma proposição que integra “concepções do outro e da relação do sujeito com a língua, assim como do próprio sujeito” (LEMOS, 2000, p. 60).

Essa proposta consiste na possibilidade de mudança de posição em uma estrutura, cujos polos são o outro, a língua e o próprio sujeito, sendo a primeira posição marcada “pela dominância da fala do outro, na segunda posição, pela dominância do funcionamento da língua e, na terceira posição, pela dominância da relação do sujeito com sua própria fala” (LEMOS, 2002, p. 56). Convém destacar que essas posições estruturais não devem ser entendidas como estágios de desenvolvimento, mas como “mudanças que qualificam a trajetória da criança de *infans* a sujeito-falante” (idem, p. 56).

Essa trajetória, marcada tanto pela aproximação quanto pelo distanciamento da fala do outro, revela uma fala inicial que “emerge sob a forma de vocábulos ou expressões que atualizam um aquém ou um além da língua constituída, sinalizando tanto a errância do significante quanto o erro no sentido do que falha, do que escapa à captura” (LEMOS, 2007, p. 5), o que leva a autora a assumir o erro como movimento de resistência à alienação ao Outro,

uma vez que a fala inicial, heterogênea e imprevisível, se mostra resistente à sistematização e à categorização.

O “erro” no Interacionismo em aquisição de linguagem

Para Lemos (1995, p. 27), na aquisição de linguagem o que está “em jogo é a relação da criança com a linguagem. Se há mudanças – e há mudanças – elas são dessa ordem”.

Nessa lógica, as mudanças que ocorrem na linguagem infantil são entendidas como indícios da relação da criança com a estrutura da língua. Isso porque, o imprevisível que foge à regularidade da língua e aparece na fala ou na escrita inicial evoca, de acordo com Lemos (1995, p. 22), “a liberdade das combinações que Saussure, em vão, tentou colocar na fala”. Assim, esse “improvável” que irrompe na linguagem da criança pode ser compreendido como algo que marca uma relação singular com a língua, uma vez que a criança se encontra capturada pela linguagem.

Segundo Figueira (1995), o termo “erro” tem abarcado fenômenos muito diversos no percurso linguístico da criança, reunindo-se sob esse termo “tudo o que de diferente e particular a fala da criança pode apresentar, em comparação com o sistema linguístico adulto” (FIGUEIRA, 1995, p. 145). Nesse sentido, o que de estranho e imprevisível surge na fala ou na escrita inicial não é aleatório e, com isso, permite compreender as mudanças na linguagem da criança como produções singulares, que marcam, de acordo com a autora (idem, p. 146), certa autonomia do linguístico, além de convocar interpretação.

Cumprе assinalar, ainda, que o “erro” no Interacionismo em aquisição de linguagem é entendido como dado privilegiado de análise, pois, consoante Figueira (1995), muitos dos itens criados pela criança, apesar da estranheza que podem causar são, até certo ponto, previsíveis e explicáveis, em virtude de que “tais erros tocam certas qualidades, tais como: permanência, univocidade, regularidade, [...] propriedades que tornam a língua representável” (FIGUEIRA, 1995, p. 158), colocando, desse modo, o erro como algo que aparece desviante, mas que revela o funcionamento da linguagem.

Com isso, compreende-se que o diferente e imprevisível que se manifesta na linguagem infantil somente poderia ser apreendido e interpretado com base em uma proposta linguística que explicasse, conforme Figueira (idem, p. 160), aquilo que é da ordem do todo, do repetível, do mesmo, da regra e que permite o surgimento do não-todo, do singular, no funcionamento da linguagem. O que só foi possível pelo retorno à Saussure, visto que a língua, na visão

saussuriana, atua a partir das relações e das diferenças entre os elementos que a constituem, ou melhor, a partir das relações sintagmáticas e associativas (paradigmáticas).

Nesse sentido, o “erro” surpreende e interroga o investigador por promover, de acordo com Figueira (idem, p. 146), “o cruzamento imprevisível entre o estável e o não-estável, o simétrico e o não-simetrizável”, o que atribui um caráter de equívoco à língua. Esse caráter de equívocidade como resultado de um impossível inscrito na ordem da língua, para Milner (2012, p. 27), corresponde ao reconhecimento da “partição entre o correto e o incorreto que está no coração das gramáticas e das descrições linguísticas”, é o lugar onde a língua não cessa de ser desestratificada pelo impossível de dizer e impossível de não dizer, em outras palavras, “a língua não cessa de ser desestratificada” (idem, p. 19) pelo real do equívoco.

Desse modo, ao admitir-se que “a língua é, em toda língua, o registro que a fala ao equívoco” (MILNER, 2012, p. 21) reconhece-se que existe um lugar na língua onde se fala ou escreve o que não se pode falar ou escrever, o que nos encaminha para a observação de Lemos (2007) de que a linguagem da criança é heterogênea, imprevisível e resistente à padronização linguística.

Em vista disso, o reconhecimento do erro, de acordo com Lemos (2006, p. 30), aponta para a não coincidência entre o que a criança disse e o que ela escuta como erro em seu próprio enunciado, o que nos faz concordar com Silveira (2006, p. 34) de que “a relação do sujeito com o saber é marcado por impasses”, impasses esses que, certamente, continuarão confrontando aqueles que elegerem, como nós, as produções infantis como unidade de análise.

A escrita inicial no Interacionismo em aquisição de linguagem

A proposta teórica que assumimos aqui embora tenha como princípio a investigação sobre a fala inicial da criança, também oferece subsídios para o estudo da escrita inicial.

Diante disso, admitimos o pressuposto de que “a imersão em textos promove ou é determinante do processo de aquisição da escrita” (BORGES, 2006, p. 149). Isso porque, entendemos que a criança só estabelece relações com o funcionamento da língua quando estiver imersa na linguagem, alienada ao discurso do outro (semelhante) e do Outro (tesouro de significantes).

Nessa perspectiva, o outro é tomado como representante do funcionamento da língua constituída, cujo papel seria, conforme Lemos (1998, p. 17), “o de intérprete. [...] que se oferece ao mesmo tempo como semelhante e como diferente”, em razão de que ler para a criança,

interrogá-la sobre o sentido do que “escreveu” e escrever para que ela leia são, de acordo com essa autora, situações que contribuem para a inserção da criança no movimento linguístico-discursivo da escrita.

Para Bosco (2009), os escritos do outro funcionam como um espelho, em que a escrita da criança vai refletir e refratar, remetendo a uma leitura que se apresenta como efeito da relação entre significantes, uma vez que a criança capturada por *le langage* é atravessada e significada, segundo Lemos (2006, p. 27), “pela parole do outro, matriz de sua identificação como semelhante [...] e como dessemelhante”.

Daí a importância de compreender que o termo “interacionismo”, no campo da aquisição de linguagem, trata da relação sujeito-língua, diferente da concepção adotada pelo Construtivismo e pelo Sociointeracionismo, em que a primeira emprega o termo interacionismo para explicar o desenvolvimento da linguagem da criança pela interação com o ambiente e a segunda para explicar o desenvolvimento da linguagem por meio do diálogo adulto-criança.

Em vista disso, compreendemos a escrita inicial como um lugar privilegiado para a compreensão do “erro” enquanto resultado do funcionamento da língua, pois a letra como “suporte material, textual, corporal mesmo, do significante” (ELIA, 2007, p. 130) registra o que pode ser lido e o erro por registrar o que não pode ser lido, convoca interpretação.

O imprevisível da língua na escrita infantil

Levando em consideração a afirmação de Figueira (1995, p. 147) de que “em determinado momento da aquisição de uma língua, a criança produz formas ou estruturas desviantes” interpretáveis e previsíveis (até certo ponto), apresentamos a seguir um conjunto de três textos escritos por uma criança, cujo acompanhamento longitudinal aconteceu entre os anos de 2011, 2013 e 2016.

A escrita dos textos foi iniciada quando a criança, aos 5 anos de idade, estava no 3º período da pré-escola e, nessa época, já lia e escrevia pequenos textos da língua constituída. O que chamava atenção era que nas atividades de escrita ditas “livre”, solicitadas pela professora, a criança escrevia simulacros de cartas endereçadas sempre ao mesmo destinatário, a saber, um tio materno que residia em outra cidade e que muito raramente visitava a criança, mas essa já o havia visitado antes da escrita dos textos.

Nossa segunda experiência com essa criança ocorreu durante o período em que ela estava cursando o segundo ano do ensino fundamental. Nessa ocasião, aos 7 anos, ela já possuía

um grande repertório, pois a leitura e a escrita de textos eram atividades recorrentes em seu cotidiano. Assim, propomos que ao invés de uma carta ela escrevesse um cartão, por ocasião das festividades natalinas, e mais uma vez a criança endereçou o texto ao tio.

A última experiência que tivemos com a criança, desse estudo, ocorreu quando ela estava no quinto ano do ensino fundamental, em 2016. Depois de um período de dois anos sem contato, passamos a nos interrogar se a criança ainda escrevia cartas para o tio. O pai nos relatou que a criança continuava escrevendo, mas ao invés de cartas pessoais “convencionais” escrevia e-mails devido à praticidade na troca de mensagens com o tio, já que o envio e recebimento das cartas dependiam de um portador. Contudo, como não era nosso interesse analisar as mensagens virtuais escritas pela criança, até porque o meio digital por sinalizar ao escrevente os “erros” em seu texto não nos permitiria analisar as produções desviantes, solicitamos, então, que a criança escrevesse em seu caderno o que fosse de seu interesse e mais uma vez ela escreveu uma carta destinada ao tio.

Embora não seja nosso propósito analisar a insistência da criança em endereçar seus textos ao mesmo destinatário, assim como também não é nossa intenção observar esses textos na perspectiva do estudo dos gêneros, convém ressaltar que o Interacionismo em aquisição de linguagem, por sua articulação com a psicanálise lacaniana oferece subsídios para explicação dessa insistência. No entanto, optamos por não nos aprofundarmos sobre esse tema, mas assinalarmos essa persistência como efeito do outro (semelhante) nos textos da criança, cujo papel seria, conforme Lemos (1998, p. 17), “o de intérprete [...] que se oferece ao mesmo tempo como semelhante e como diferente”, que recebe os textos da criança e a responde com outros textos, situações que contribuem para a inserção da criança na escrita.

Vejamos esses textos:

TEXTO 1

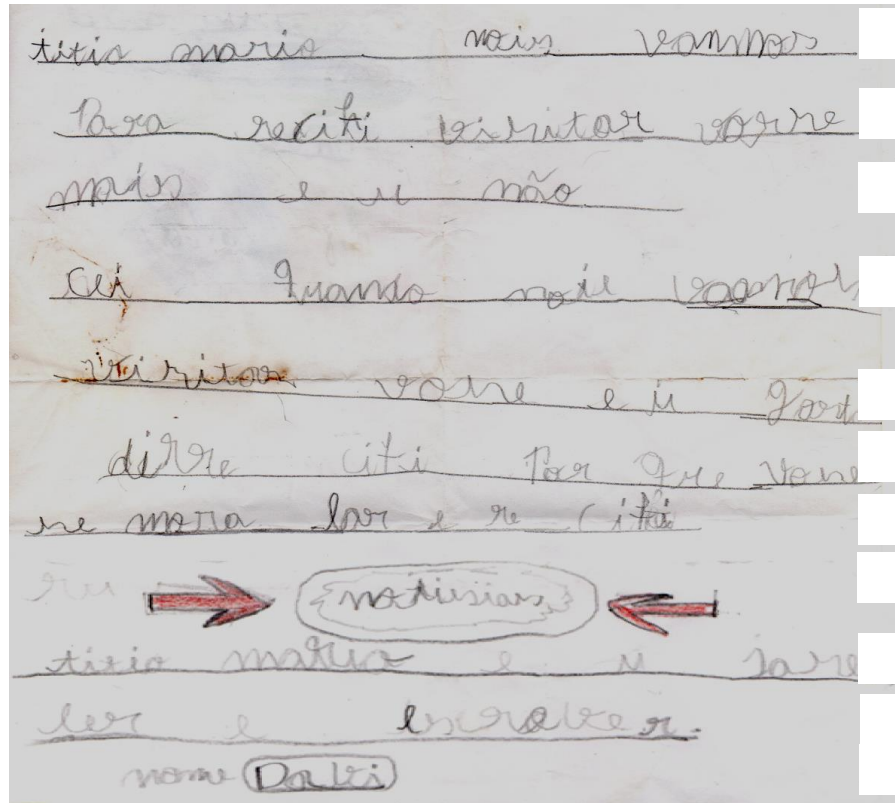


Figura 1 – Carta escrita em 2011 (sem data precisa). Fonte cedida pelo tio da criança

É possível observar nesse texto o que Lemos (2002), numa visão de mudança de posição em uma estrutura, cujos polos são o outro, a língua e o próprio sujeito, assinala como 1ª posição a alienação da criança à fala do outro. Isso porque, em uma escrita endereçada a um destinatário específico, o conteúdo escrito pela criança pode ser compreendido como algo que retorna da fala ou da escrita do tio. Do ponto de vista estrutural, é a escuta dos textos do tio (outro) que se revela na escrita da criança, uma vez que essa última era frequentemente convidada a visitá-lo, o que leva a criança a colocar a possibilidade de visita como assunto principal dessa produção.

O fato de a criança organizar seu texto iniciando-o pelo vocativo, seguido do conteúdo e finalizando com a assinatura de seu nome, remete-nos a afirmação de Bosco (2009, p. 100) de que “o outro, como instância do Outro simbólico, funciona como o espelho em que a criança e sua escrita se miram, e se refratam como sendo as mesmas, embora diferentes”, pois a constituição da escrita para o Interacionismo em aquisição de linguagem se dá por movimentos de capturas significantes na/pela passagem do Outro, pela via do espelho, o que nos permite compreender esse texto como resultado da alienação da criança aos textos do outro.

Para Lemos (2002, p. 58), se o polo dominante da primeira posição é o outro, as relações entre os significantes que vêm do outro dão a ver o funcionamento da língua, sobretudo se

levarmos em consideração, seguindo Milner (1989), as relações sintagmáticas e associativas como leis de composição interna da linguagem, visto que a língua embora seja “um sistema que conhece sua ordem própria” (SAUSSURE, 2006, p. 31), não está isenta de produções estranhas, equívocas ou imprevisíveis.

Nesse texto, os “erros” podem ser observados nas linhas de 1 a 9. Na primeira linha, a criança inicia seu texto com letra minúscula, o que não nos causa tanto estranhamento, pois nas manifestações escritas iniciais, quando a criança escreve seus textos em letras cursivas, raramente há ocorrências de letras maiúsculas no início de frases ou em substantivos próprios como é o caso da palavra “recifi”, na segunda linha. Outro erro que não nos surpreende diz respeito à grafia das palavras “Recife”, “nós”, “mas”, “sei”, “porque”, “você”, “lá” e “notícias”, escritos “recifi” (linha 2), “nois” (linhas 1 e 4), “mais” (linha 3), “cei” (linha 4), “por que” (linha 6), “vose” (linhas 5 e 6), “lar” (linha 7) e “notisias” (linha 8).

O “não-estranhamento” sobre a escrita dessas palavras é justificado pela semelhança sonora entre a forma como a criança grafou e a forma como a criança fala ou escuta essas palavras sendo faladas pelo outro. É importante ressaltar que, no início do processo de aquisição da escrita muitas questões de notação gráfica ainda não estão claras para a criança, como a diferença entre “nós” e “nois”; “mas” e “mais” ou, ainda, as formas do “porquê”.

No entanto, a emergência das formas “vamos” (linha 1), “vaamos” (linha 4), “vosse” (linha 2) e “e u” (linhas 3, 5 e 9) causa estranhamento. Nas duas primeiras palavras o imprevisível está na duplicação de letras, sobretudo porque a mesma palavra é grafada de duas maneiras diferentes, o que nos encaminha para a compreensão de que a escrita inicial da criança, assim como a fala é heterogênea e não-simetrizável. Outra ocorrência de duplicação que causa estranhamento é a escrita de “vosse”, em que a duplicação da consoante “s” aparece como uma ruptura do estável, já que em outras ocorrências dessa palavra (linhas 5 e 6) a criança, pela semelhança sonora entre “s” e “c”, grafou a palavra com um “s” apenas. Outra ocorrência que emerge como estranho ao corpo da escrita é a grafia do pronome pessoal “eu” (linhas 3, 5 e 9), pelo fato de as vogais aparecerem separadas nos três episódios.

Cabe destacar, ainda, a escrita do substantivo “Recife” e da expressão “já sei”, em que a criança escreveu “dirre cifi” (linha 6), “re cifi” (linha 7) e “jasei” (linha 9). Nessa escrita, a ruptura com as grafias “corretas” pode ser interpretada como “resultante do movimento da língua que produz cruzamentos, amálgamas e substituições” (LEMOS, 1995, p. 22), pois a junção da preposição “de” (grafada com “i” devido ao equívoco do traço sonoro) com a sílaba inicial da palavra Recife (-re), esta com duplicação da letra “r” e grafada separadamente do

restante da palavra (-cife), que também teve a última vogal grafada com “i”, além da junção na escrita da expressão “já sei”, sinaliza, seguindo Figueira (1995, p. 160), “um cruzamento imprevisível entre o estável e o não-estável, [...] um sendo condição para a existência do outro”, isto é, o funcionamento da língua sendo condição para a existência do erro e o erro para o funcionamento da língua.

É relevante observar, também, a estabilidade ortográfica que o texto apresenta, apesar de ter sido escrito no início do percurso de aquisição da escrita pode-se compreender facilmente o texto da criança. Outro feito que nos chama atenção é o anúncio destacado como uma “notícia” o fato de ela saber “ler e escrever”, além da assinatura do nome⁷, o que desvela sua inscrição e seu reconhecimento como sujeito no campo da escrita.

TEXTO 2

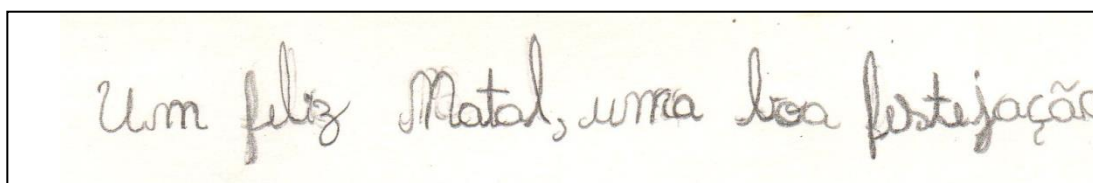


Figura 2 – Cartão escrito em dezembro de 2013. Fonte da autora.

Seguindo a visão estrutural de mudança de posição, pode-se compreender que esse texto sinaliza a dominância do funcionamento da língua, o que inscreve esse momento do percurso de aquisição da escrita na 2ª posição da estrutura.

Interpretamos esse texto como manifestação da 2ª posição pelo “efeito de estranhamento, promovido por formas não categorizáveis” (BORGES, 2006, p. 151), nesse caso a escrita da palavra “festação”. O efeito de estranhamento produzido pela escrita dessa palavra, através de uma combinação de significantes, encaminha-nos a afirmação de Carvalho (2006, p. 68) de que “uma combinação imprevisível de significantes, [...] revela uma possibilidade – ainda que esquecida – da língua”.

Se levarmos em consideração que “na língua a dimensão do equívoco é fundante porque um elemento pode, pelo jogo que escapa ao sujeito, vir a se transformar em outro” (FIGUEIRA, 1995, p. 146), pode-se compreender que a emergência da palavra “festação” faz aparecer estruturas latentes como “festejar” e “comemoração”, em que a criança submetida ao funcionamento da língua produz cruzamentos e combinações imprevisíveis, cujo resultado é

⁷ Sobre a assinatura do nome próprio na escrita infantil, ver BOSCO (2009).

interpretável e significativo, já que se trata de uma mensagem escrita durante as festividades de fim de ano.

Para Lemos (2006, p. 30), “os erros mostram o funcionamento de *la langue* como polo dominante da 2ª posição”, embora concordemos com De-Vitto e Andrade (2011), que entre as posições estruturais não há uma ordenação temporal, até porque se retomarmos o primeiro texto da criança observaremos que, mesmo inscrito na primeira posição, ele também apresenta episódios que podem ser interpretados como “erros”, como por exemplo “vamos”, “vaamos” e “dirre – cifi”.

Diante disso, é possível depreender que a captura da criança pela linguagem ocorre desde o momento em que ela é inserida na escrita, em consequência de que o sujeito não “se apropria da língua, mas é por ela ‘apropriado’, como uma ordem que lhe é anterior e na qual não tem outro caminho senão nela se enquadrar, alienando-se” (BOSCO, 2002, p. 75).

TEXTO 3

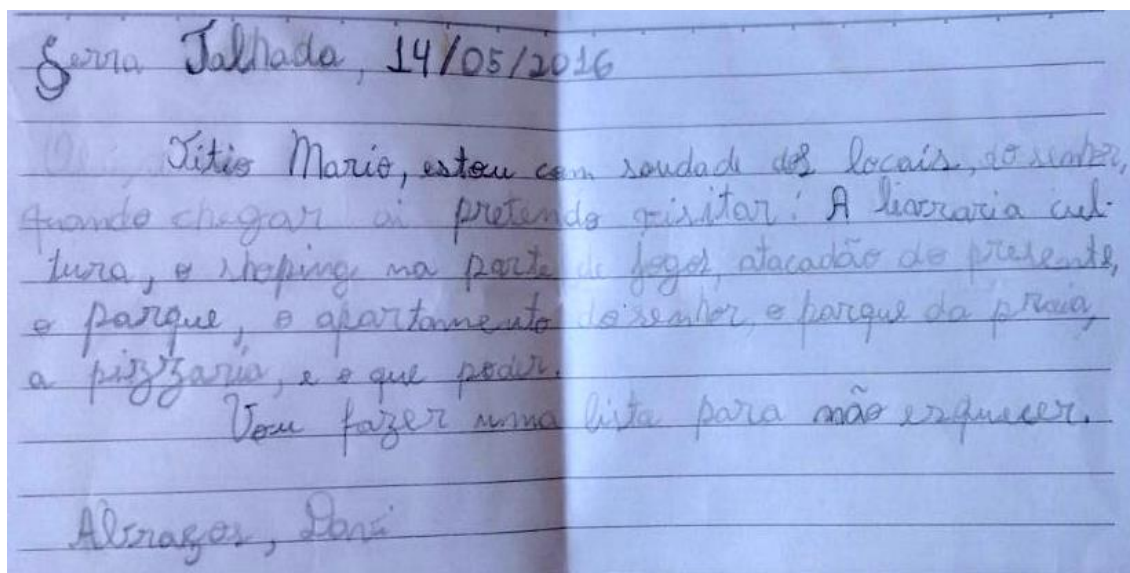


Figura 3 – Carta escrita em 14/05/2016. Fonte da autora.

Para Lemos (2002, p. 61), a terceira posição seria caracterizável pela maior homogeneidade da fala da criança, em que compareceriam as pausas, as reformulações e as correções.

No caso da escrita, compreendemos que a mudança para essa posição ocorre no momento em que a criança, ao escrever, faz pausas para leitura do que escreveu, reformula e corrige seu texto. O que é possível notar pelas rasuras presentes nos textos infantis, “já que a rasura implica reformulação e, necessariamente, divisão entre aquele que escreve e aquele que

lê” (DE-VITTO; ANDRADE, 2011, p. 12), uma vez que aquele que escreve é afetado por aquilo que escreveu, o que marca, dessa maneira, a dominância da relação do sujeito com sua própria fala, no caso da escrita, com sua própria escrita.

Nesse texto, é possível notar que mesmo a criança tendo uma leitura atenta sobre o gênero textual⁸ que se dispôs a escrever, sinalizado pela organização estrutural do texto, em que comparecem os elementos que compõem e caracterizam a carta pessoal (local e data, vocativo, texto, despedida e assinatura), há algo que ainda escapa. Algo sinaliza que mesmo em uma posição caracterizável pela maior homogeneidade, há ainda traços de produções imprevisíveis na escrita da criança, isso porque a escrita da palavra “shopping” (linha 4), grafada só com uma consoante “p” e da conjugação do verbo “poder” (linha 6) – no modo infinitivo quando deveria estar no modo subjuntivo, desvela que a língua, conforme Milner (2012, p. 19) não cessa de ser desestratificada pelo equívoco.

Diante disso, é possível compreender que a língua, embora seja o lugar em que a língua falta, a criança, capturada pela linguagem, é submetida ao funcionamento da língua e os erros ou equívocos que emergem na escrita infantil nada mais são do que uma possibilidade da escrita tocar o que é impossível de ser representado na língua.

Assim, o que aparece como uma estranha combinação de significantes na escrita infantil não só marca a relação da criança com a linguagem como também a especificidade do movimento da língua, caracterizado pelos eixos sintagmático e paradigmático aos quais Saussure atribuiu estatuto teórico.

Considerações finais

Por compreendermos o “erro” no Interacionismo em aquisição de linguagem como um dado privilegiado de análise que desvela vestígios da relação da criança com a língua, buscamos analisar as produções estranhas em textos escritos por uma criança, em fase de aquisição da escrita.

Os resultados indicaram que a criança, capturada pela linguagem, escreve a partir de cruzamentos e combinações imprevisíveis de significantes, que apesar de estranhos são

⁸ Segundo Marcuschi (2008, p. 161), os gêneros são atividades discursivas socialmente estabilizadas que se prestam aos mais variados tipos de controle social. Para o autor, o trato dos gêneros diz respeito ao trato da língua em seu cotidiano nas mais diversas formas, entretanto reafirmamos que não é nosso propósito, neste trabalho, analisar os textos da criança na perspectiva do estudo dos gêneros textuais.

interpretáveis. Por isso, optamos em observar os textos tomando como referência a proposta de visão estrutural de mudança de posição, embora reconheçamos que essas mudanças não ocorrem cronologicamente, pois a alienação aos textos do outro como marca da 1ª posição, o erro como indicador da 2ª e a rasura como indicador da 3ª podem aparecer na escrita da criança, em fase de aquisição, a qualquer momento. No entanto, foi possível observar que, o que aparece como algo desviante na escrita infantil não só marca a relação da criança com o funcionamento da língua como também revela sua captura pela linguagem.

Por fim, reconhecemos que nossa tentativa de trazer à baila a discussão sobre o erro na escrita infantil não se esgota neste trabalho, pois ao propormos o erro como indício de captura da criança pela linguagem, outras questões são suscitadas e também carecem de discussão, mas preferimos deixá-las como ganchos para pesquisas futuras.

Referências

BORGES, S. X. A. A aquisição da escrita como processo linguístico. In: LIER-DEVITO, M. F.; ARANTES, L. (Orgs.). **Aquisição, patologias e clínica da linguagem**. São Paulo: EDUC, FAPESP, 2006. p. 149-159.

BOSCO, Z. R. **No jogo dos significantes, a infância da letra**. Campinas, SP: Pontes, 2002.

_____. **A errância da letra: o nome próprio na escrita da criança**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2009.

CARVALHO, G. M. O erro em aquisição da linguagem: um impasse. In: LIER-DEVITO, M. F.; ARANTES, L. (Orgs.). **Aquisição, patologias e clínica de linguagem**. São Paulo: EDUC, FAPESP, 2006. p. 63-78.

ELIA, L. A letra: de instância no inconsciente à escrita do gozo no corpo. In: COSTA, A.; RINALDI, D. (Orgs.). **Escrita e psicanálise**. Rio de Janeiro: Cia. de Freud: UERJ, Instituto de Psicologia, 2007. p. 129-137.

FREUD, S. O estranho. In: _____. **Obras completas**, ESB, v. XVII. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1996 [1919].

JAKOBSON, R. **Linguística e Comunicação**. 21. ed. São Paulo: Editora Cultrix, 2008 [1970].

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FIGUEIRA, R. A. Erro e enigma na aquisição de linguagem. **Letras de Hoje**, v.30, n. 4, dez., p. 145-162, 1995.

LEMONS, C. T. G. Os processos metafóricos e metonímicos como mecanismos de mudança. **Substratum/ Artes Médicas**, v. 1, n. 3, 1998 [1992], p. 151-172.

_____. Língua e Discurso na teorização sobre aquisição de linguagem. **Letras de Hoje**, v.30, n. 4, dez., p. 9-28, 1995.

_____. Sobre a aquisição da escrita: algumas questões. In: ROJO, R. **Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998. p. 8-18.

_____. Sobre o “Interacionismo”. **Letras de Hoje**, v. 34, n. 3, set., p. 11-16, 1999.

_____. Desenvolvimento da Linguagem e Processo de Subjetivação. **Revista Interações**, v. V, n. 10. Jul/dez., p. 53-72, 2000.

_____. Das Vicissitudes da Fala da Criança e sua Investigação. **Cadernos de Estudos Linguísticos**. Campinas: IEL/Unicamp, n. 42, p. 41-69, 2002.

_____. Uma crítica (radical) à noção de desenvolvimento na Aquisição da Linguagem. In: LIER-DE VITTO, M. F.; ARANTES, L. (Orgs.). **Aquisição, patologias e clínica de linguagem**. São Paulo: EDUC, FAPESP, 2006. p. 21-32.

_____. Da angústia na infância. **III Jornada de Psicanálise com Crianças de Americana**: São Paulo, 2007.

LIER-DEVITTO, M. F.; ANDRADE, L. A abordagem do erro na fala e na escrita: aquisição, alfabetização e clínica. Anais do SILEL. Volume 2, Número 2. Uberlândia: EDUFU, 2011, p. 1-14. Disponível em: http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/wp-content/uploads/2014/04/silel2011_2920.pdf Acesso em: 20/07/2017.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MILNER. J-C. **Introduction à une science du langage**. Paris: Seuil, 1989.

_____. **O amor da língua**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2012.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006 [1916].

SILVEIRA, E. M. Um certo retorno à Linguística pela via da Psicanálise. In: LIER-DE VITTO, M. F.; ARANTES, L. (Orgs.). **Aquisição, patologias e clínica de linguagem**. São Paulo: EDUC, FAPESP, 2006. p. 33-56.

EFEITOS DE (D)ENUNCIÇÃO: UMA ANÁLISE DISCURSIVA DE UMA CENA DE SALA DE AULA⁹

Alexandrina MONTEIRO¹⁰

Márcia Aparecida Amador MASCIA¹¹

Jackeline Rodrigues MENDES¹²

Carlos Roberto da SILVEIRA¹³

Resumo: Este artigo tem como objetivo investigar as práticas discursivas de uma sala de aula, de modo a levantar as tensões e os efeitos de sentido que transitam nesse universo. O referencial teórico-metodológico consiste nos estudos discursivos. Trazemos uma cena de aula pautada na crença do docente de que situações cotidianas relacionadas a questões de compra e venda podem promover, com mais facilidade, os processos de aprendizagens. Contudo, a análise aponta para uma prática da escolarização do *não escolar*, de modo que as atividades são normatizadas e apresentadas dentro do “modelo” escolarizado que acaba desconsiderando as diferenças almejadas pelo professor.

Palavras-chave: Práticas Discursivas. Saberes escolares e não-escolares. Diferença.

Abstract: *This paper aims to investigate the discursive practices of a classroom and bring into light the tensions and the effects of meaning that transit in this universe. The methodological framework consists in the discursive studies. We present a classroom scene based on the belief that situations related to questions of selling and buying can promote more facilitator processes of learning. However, the analysis points to the practice of scholarization of the non-scholar, in a way that the activities are normalized and presented according to the model of the traditional classroom, disregarding the differences desired by the teacher.*

Keywords: *Discursive Practices. Scholar and non-scholar knowledge. Difference.*

⁹ Pesquisa financiada pelo CNPq.

¹⁰ Doutora e Pós-doutora em Educação pela UNICAMP. Professora da Faculdade de Educação, UNICAMP. Estado de São Paulo. Brasil. E-mail: math_ale@uol.com.br

¹¹ Doutora em Linguística Aplicada pela UNICAMP e Pós-doutora pela Universidade de Wisconsin-Madison, EUA. Professora no Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação USF. Estado de São Paulo. Brasil. E-mail: marciaaam@uol.com.br

¹² Doutora em Linguística Aplicada pela UNICAMP e professora da Faculdade de Educação, UNICAMP. Estado de São Paulo. Brasil. E-mail: rodrigues@mpc.com.br

¹³ Doutor em Filosofia pela PUC-SP/CAPES. Pós-doutor em Educação pela USF/CAPES - Itatiba-SP. Prof. do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação USF. Estado de São Paulo. Brasil. E-mail: carlosilveir@yahoo.com.br

Introdução

Nosso objetivo nesse texto é problematizar atividades pedagógicas que buscam aproximar o uso de saberes produzidos em práticas culturais no contexto de sala de aula. Essas práticas escolares pautam-se na crença de que situações relacionadas às questões do cotidiano, como as compras e o lidar com o dinheiro possam facilitar a aprendizagem. Elas demarcam algo que parece ser comum a um grupo marcado pela inserção no mundo do trabalho como também, pela diversidade social, cultural e linguística, neste caso, os alunos da EJA. Um aspecto que pretendemos problematizar é que os discursos curriculares que sustentam o uso de situações do cotidiano na prática pedagógica de sala de aula ainda permanecem calcados tanto em uma visão homogênea de aluno, quanto numa visão pragmática e universal do saber, considerando-o como uma verdade fixa e não como uma construção plural advinda de diferentes práticas sócio-culturais. Tal problematização visa desconstruir essas crenças, uma vez que entendemos que a tentativa de homogeneização ou universalização em atividades escolares desconsideram a diversidade que constitui o ambiente escolar e as singularidades dos sujeitos envolvidos.

Para tanto, mobilizamos conceitos advindos da Análise do Discurso de linha francesa (ADF) e tomamos a linguagem como matéria estruturante dos sujeitos, como uma posição discursiva que o sujeito ocupa no discurso e que o faz sujeito (PÊCHEUX, 2002). O discurso, por sua vez, vai além da língua, do texto, da fala, da imagem, embora precise desses elementos para sua materialidade. O discurso, na verdade, são as condições de seu aparecimento, pois para que haja materialidade discursiva, é necessária uma exterioridade à língua que não só o constitui (o discurso), mas o gera.

E não se pode conceber discurso sem sujeito e sujeito sem discurso, ambos inseridos em um momento sócio-histórico-ideológico. O sujeito é entendido como efeito do discurso, ou seja, analisar o discurso significa analisar o sujeito e, para tanto, precisamos levantar as condições de produção ou o contexto no qual o discurso emerge.

Os discursos só fazem sentido dentro de uma certa Formação Discursiva que estabelece o que pode ser dito em determinada posição social ocupada pelos sujeitos. O sujeito, nesses termos, busca nas Formações Discursivas os sentidos de seus dizeres. Nesses termos, pode-se dizer que nós não construímos um discurso, mas somos construídos por ele, o que significa dizer que ao falar, denunciemos a quais Formações Discursivas pertencemos. Cleudemar Alves Fernandes (2005, p. 20-21) apresenta o seguinte exemplo: ao enunciarmos, “o MST invadiu a

terra” ou “o MST ocupou a terra”, estamos dizendo a Formação Discursiva com a qual nos identificamos, se dos ruralistas ou dos sem terra. Os termos “invadir” ou “ocupar” não são simplesmente escolhas aleatórias do sujeito enunciativo, eles marcam uma posição discursiva e ideológica do sujeito e mostram a quais grupos o sujeito pertence.

Assim, os sentidos só existem inscritos em uma dada formação discursiva e não outra e falam entre si, ou seja, segundo Eni Orlandi (2007, p. 43), “as palavras falam com outras palavras. Toda palavra é sempre parte de um discurso. E todo discurso se delinea na relação com outros dizeres presentes e dizeres que se alojam na memória”.

Importante destacar que o discurso, enquanto objeto teórico e analítico, só pode ser apreendido a partir da análise de sua condição de produção, ou seja, de seu processo de produção, não de seus produtos. Assim, estudar, analisar o discurso enunciado por um sujeito-professor implica compreender sua posição sujeito-professor, suas representações e imagens do que é ser professor e de como veio a ser professor.

Assim, ao analisarmos as cenas de aula, pautando-nos por essas concepções de discurso, sujeito e Formação Discursiva.

Contexto da pesquisa

Os segmentos discursivos apresentados neste artigo são oriundos de uma investigação realizada com uma equipe de educadores que atuam no primeiro e segundo segmento da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de uma cidade do interior do estado de São Paulo. Na época da coleta do material de análise, o grupo era composto por uma média de 70 professores atuando no primeiro e segundo segmento a cada ano.

O recorte que aqui apresentamos, trata-se de uma aula de matemática no segmento EJA. Neste sentido é importante tecermos algumas considerações. Primeiro, a respeito da EJA e, a seguir, sobre a formação do professor de matemática.

A educação de adultos faz parte das políticas educacionais do Brasil, configurando-se como meta a partir dos anos 40 e com iniciativas concretas, qual seja, a proposta de acesso à educação aos adultos, até então excluídos da escola. Neste contexto, citamos a criação do Fundo Nacional de Ensino Primário em 1942; do Serviço de Educação de Adultos e da Campanha de Educação de Adultos, ambos em 1947; da Campanha de Educação Rural iniciada em 1952 e da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo em 1958. Contudo, será somente na década de 60 que teremos emergência de uma proposta específica de alfabetização de adultos

que irá se destacar, não só no Brasil, como no exterior, mas que terá vida curta em nosso território: os estudos empreendidos por Paulo Freire no programa do Movimento de Cultura Popular do Recife. Esta iniciativa em âmbito regional tinha como proposta a educação de adultos, na perspectiva crítica, de caráter de transformação social, ou seja, não apenas escolarizar o adulto, mas oferecer-lhe condições de, a partir da escolarização, poder lutar pelos seus direitos, se organizar em grupos populares articulados a sindicatos e comunidades, articulados com a própria cultura e com a transformação social.

No entanto, com o advento da ditadura militar, a partir de 64, esse movimento de educação de adultos inovador desaparece, dando início a partir de 1969, ao Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização), um programa de âmbito nacional, com o intuito de oferecer alfabetização de modo vasto em território nacional e legitimar a nova ordem política, além de atender às orientações de agências internacionais ligadas à Organização das Nações Unidas, neste caso, a Unesco, que após o final da Segunda Guerra se coloca no combate ao analfabetismo e a favor da universalização de uma educação elementar comum como estratégia de desenvolvimento socioeconômico e manutenção da paz. O Mobral é extinto em 1985, mas antes disso, com a lei 5692/71, não só a educação básica de 4 a 8 torna-se obrigatória, como também, aparecem novas regras para a chamada educação supletiva, destinada aos jovens e adultos.

Nesta nova modalidade, o diferencial será criar mecanismos de aceleração do tempo perdido, sendo estipulada a metade do tempo do ensino regular. A lei 5692 manteve os exames supletivos e os de madureza já existentes, sendo que somente a Constituição Federal de 1988 irá contemplar a educação básica em sua totalidade aos adultos e jovens, parcela cada vez maior deste segmento educacional. Segundo Di Pierro; Joia; Ribeiro (2001), a identidade pedagógica da educação de adultos se vê alterada em função de um processo de “juvenilização da clientela”, fato que não só ocorreu no Brasil, mas em outros países da América Latina. Para os autores:

O paradigma da educação popular de inspiração freireana, que serviu como referência para os educadores interessados em qualificar o ensino supletivo e aproximá-lo das necessidades educativas de seu alunado, havia predominantemente tomado em consideração os educandos adultos desescolarizados, trabalhadores que, mesmo morando nas grandes cidades, mantinham grandes vínculos com uma cultura rural. O que ocorre, entretanto, é que a clientela dos cursos supletivos tornava-se crescentemente mais jovem e urbana, em função da dinâmica escolar brasileira e das pressões oriundas do mundo do trabalho. Nesse sentido, mais do que uma “nova escola”, voltada a um novo público, antes não atendido pela escola básica insuficiente, a educação supletiva converteu-se também em mecanismo de “aceleração de estudos” para adolescentes e jovens com baixo desempenho na escola regular. (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001, p. 64).

É neste contexto, de inserção cada vez maior de jovens e adolescentes no segmento EJA, que se encontra a cena de sala de aula a ser analisada.

Por sua vez, é importante destacar que a formação do professor de matemática se caracteriza quase sempre por sua perspectiva conteudista. Isso porque, o jargão do discurso dominante por muito tempo foi o de que *bastava saber matemática para se ensinar matemática*. Em decorrência disso, a formação do professor de matemática por muito tempo esteve vinculada aos cursos de engenharia e ao serviço militar. Os cursos de licenciatura passam a existir nos moldes que hoje conhecemos na década de 1960 e mais formalmente a partir da lei 5692/71.

O modelo de formação do professor de matemática passou a ser o 3 + 1. Três anos de estudos de matemática e um de formação acadêmica, geralmente realizado no instituto de educação. Ademais, a inserção gradual de disciplinas pedagógicas junto aos cursos de licenciatura teve como foco técnicas de ensino, de uso de recursos didáticos, enfim, até mesmo os aspectos didáticos pedagógicos foram fortemente influenciados por perspectivas tecnicistas. Esse breve alerta nos parece necessário por indicar um pouco a trajetória do professor participante dessa pesquisa. Formado em engenharia, mais tarde fez complementação pedagógica e tornou-se professor. Profissão com a qual passou a se identificar, segundo ele.

Assim, esse professor gosta de matemática, mas da matemática do exercício, da técnica. Não faz parte de sua formação e de suas preocupações pensar sobre a matemática, problematizar o porquê de se ensinar matemática. Segundo ele, a matemática escolar é uma ferramenta fundamental para a vida dos adultos, pois os ajuda a arrumarem empregos.

Sua prática docente tem como referência esse hibridismo de uma formação mais técnica, o reconhecimento de uma formação restrita no campo pedagógico e seu interesse e compromisso com o aluno da EJA, no que se refere a colocá-lo ou mantê-lo no mercado de trabalho. Assim, para ele essa era a principal função dessa modalidade de ensino, ou seja, garantir acesso ao saber escolar para que, a partir disso, as pessoas possam melhorar de vida. Como suporte de sua prática pedagógica, um dos principais materiais que utilizava era a proposta curricular oficial da prefeitura.

Sobre essa proposta, cuja discussão não faz parte desse tema, é importante também destacar que dentre os diversos textos que a compõem, muitos se preocupam em reforçar a necessidade de aproximar o saber escolar do saber do cotidiano do aluno. Questão interessante – mas, para um outro momento! Enfim, como exemplo dessa aproximação, o documento propõe

explorar folhetos de oferta de supermercados e de grandes lojas. E, essa será a estratégia escolhida pelo professor ao organizar uma de suas aulas, cujo recorte analisaremos a seguir.

A cena apresentada a seguir, refere-se, assim, a uma aula de matemática na EJA, no período matutino. O grupo de alunos é constituído em sua maioria por operários da indústria que trabalham no período noturno e também por senhoras que cuidam de suas casas e famílias. Algumas delas aposentadas. O professor participante, caracterizado anteriormente, frequentou as reuniões mensais com a equipe pesquisadora por um ano. Essas reuniões tinham por objetivo discutir e reorganizar o documento curricular da EJA da cidade, ou seja, reorganizar uma das principais referências utilizadas por esse docente.

Nesse processo, uma das questões apresentadas pelo próprio grupo como relevante para pensarmos nessa reorganização, foi a idade dos alunos. Para o grupo, a maior parte dos alunos, por terem uma idade avançada apresentavam mais dificuldades de aprendizagem.

Outro aspecto era a quantidade de faltas e evasão. Esse aspecto é também discutido por Marta Kohl de Oliveira (1999), que aponta que o aluno da EJA costuma ser compreendido como um aluno da falta, como aquele que se contrapõe a uma forma generalizada e abstrata de compreender o adulto-padrão, correspondendo, este último, a um certo estereótipo de adulto, reconhecido como homem ocidental, branco, pertencente das camadas médias, com nível de escolarização elevado e inserido no mercado de trabalho com ocupação qualificada.

Ao dezoar desse estereótipo, aos alunos da EJA são atribuídos sentidos que os imputam uma profunda dificuldade em aprender, gerando, nos professores, angústia ou até mesmo certo descompromisso, considerando-se que esse aluno não se encontra dentro dos parâmetros “ideais” dos sujeitos da educação. Eles fogem da norma, relacionam com a escola sob outra lógica, tornam-se sujeitos estranhos, anomalias frente ao modelo escolar reconhecido como um modelo de qualidade. Nesse sentido Foucault, em seu curso *Os Anormais* (2002), apresenta o grupo dos considerados anormais a partir de três elementos: o monstro humano (hermafroditas, psicopatas...); o indivíduo a corrigir cuja interdição judicial, escolar, psiquiátrica são fundamentais e o onamista. Mas é sobre o poder de normalização que o texto nos parece mais interessante. É o poder da normalização dos sistemas penais, judiciários e psiquiátricos que mais nos afetam diretamente. Como é o caso dos alunos da EJA, conforme discutido anteriormente, qual seja, eles se relacionam com a escola a partir de outros parâmetros, outras condutas que os fazem ser vistos como sujeitos-alunos-problemas, como anormais a serem corrigidos.

Na perspectiva das práticas escolares que se pautam pelos *parâmetros “ideais” “dentro de padrões normais” dos sujeitos da educação*, a idade dos sujeitos determina ou explica o

cansaço, as prioridades e as dificuldades de aprendizagem. Desse modo, os alunos que participam da modalidade de ensino -EJA, a saber: jovens, adultos e idosos, passam a ser demarcados por múltiplos problemas de aprendizagem associados as suas idades, que lhes imputam o discurso da falta: falta de energia (cansaço) falta de capacidade cognitiva, falta às aulas, entre outras, como segue nos depoimentos de alguns dos professores:

(...) os adultos têm mais dificuldade em aprender, eles demoram mais pra compreender as coisas (Prof. M)

(...) eu não forço muito [as alunas], coitadas, já estão tão velhinhas que não têm mais como aprender. (Prof.a. B)

(...) adultos que foram alfabetizados na infância apresentam mais facilidade. Os que se alfabetizaram mais tarde têm dificuldade na interpretação e não têm raciocínio lógico matemático. (Prof.a. P)

Pode-se observar, nos segmentos acima, os sentidos atribuídos ao aluno da EJA: *duro de aprender*, como velhinhas e coitadas apresentam dificuldades de raciocínio. E, somente aqueles que foram alfabetizados na idade correta conseguiriam aprender alguma coisa, entre outras atribuições que excluímos por questões éticas e de respeito aos alunos e alunas.

As dificuldades de raciocínio apontadas pelos docentes encontram eco nos discursos sobre metodologias que se apoiam na hipótese de que o aprendizado pode ser facilitado quando as práticas pedagógicas estabelecem relações de aproximação entre saberes escolares e não escolares.

Essa discussão, muito forte no campo da matemática desde a década de 1980, organiza-se em diferentes tendências, consideradas muitas vezes como estratégias de ensino, como o caso da modelagem matemática, etnomatemática, resolução de problemas, matemática crítica, entre outras. Entretanto, muitas vezes essas propostas se limitam a transpor aos problemas escolares, situações consideradas cotidianas. Como, por exemplo, no lugar de propor um problema do tipo, calcule a diferença entre os valores x e y ou classifique em ordem crescente, pode-se perguntar qual o objeto mais pesado; quanto um objeto é maior ou menor que outro, relacionando essa situação ao cotidiano do aluno. É nessa perspectiva que o documento que estávamos discutindo com os professores da EJA propunha aos professores trabalharem os conteúdos, neste caso, fazendo uso de panfletos de lojas e supermercados. A cena que se segue ocorre nesse contexto, a de um professor que teve uma formação tecnicista e que, sabendo disso, busca apoio metodológico no documento curricular, pois compreende também que estará trabalhando com um grupo de alunos cognitivamente defasado, que precisam de atividades

pontuais – pois podem faltar na aula seguinte. É diante disso que opta por organizar suas atividades apoiando-se nas propostas metodológicas de aproximação dos saberes escolares e não escolares, utilizando folhetos promocionais de lojas da região. Assim, considerando-se esse contexto e efeitos de sentido que atravessam a EJA, passemos à cena de sala de aula.

Cenas de aula: atos de (d)enunciações

Antes de iniciar a aula, o professor nos explica como elabora a disciplina. Trata-se de uma aula de matemática para uma turma multisseriada de 7º e 8º ano. Segundo o professor, o conteúdo trabalhado é o do oitavo ano e, aqueles alunos que são da sétima, também conseguiriam acompanhar. No ano seguinte, prioriza conteúdos da sétima, para atender os que viram os conteúdos de oitava e para os que estão chegando da sexta.

Após essa breve explicação para nós, ele dá início à aula e entrega aos alunos folhas de propaganda sobre eletrodomésticos de duas grandes lojas da cidade, com a proposta de que analisem em qual das lojas é mais vantajoso comprar um televisor, seja pagando à vista ou pagando a prazo.

Os alunos se organizam em grupo para a leitura e discussão do panfleto de propaganda e o professor se movimenta na sala de aula, vigiando-os. Enquanto caminha pela sala, o professor brinca muito com os alunos, chegando a fazer piadas, o que foi interpretado por nós como um desejo de mostrar descontração, inclusive pela nossa presença. A atividade e a caminhada são interrompidas por uma senhora que questiona que tipo de atividade deve ser feita.

O professor diz que devem ler e refletir sobre a melhor opção de compras. Ela insiste e pergunta que contas devem ser feitas. Então, ele para, olha para essa senhora e fala num tom um pouco mais alto do que o normal e lhe pergunta:

Qual a parte mais sensível de seu corpo?

Após um silêncio por parte da senhora, aparentemente, sem entender a pergunta, ele mesmo, num tom mais irônico, responde:

Não estou me referindo àquela parte, mas a outra, ou seja, ao seu bolso.

A sala toda ri, o que acaba constrangendo a senhora. Logo em seguida, outra aluna do grupo retoma a discussão, redirecionando a brincadeira para o argumento de que:

Não dá para fazer a atividade porque as TVs das duas lojas são de modelos diferentes.

Essas senhoras, participantes de práticas não escolares relacionadas à compra e venda, destacam a incoerência da proposta do professor. O fato de os modelos apresentados nos encartes serem diferentes requer que outros aspectos sejam considerados para se pensar na melhor opção de compra. Ou seja, esse grupo, nesse momento, alerta o professor de que para se comprar um televisor é necessário considerar muitos outros fatores além do preço. Entretanto, o professor, centrado em sua prática escolar, não se apercebe disso e somente por insistência dessas senhoras é que ele retoma sua questão e a minimiza, excluindo os aspectos não escolares que poderiam permitir discussões outras, ao dizer em voz alta no centro da classe:

Pessoal, não interessa o modelo da TV, só o preço.

Considerando-se essa “ordem” do professor, os alunos continuaram a resolver a atividade que passou a se resumir numa operação de subtração e em seguida passaram a conversar. O professor visitou cada grupo para verificar a operação, o que levou 40 minutos. Ao finalizar a aula, os alunos então lhe perguntam sobre a sua questão inicial – ou seja, qual a melhor opção já que entendiam que não haviam respondido a essa questão. O professor comenta que ficaria para a próxima aula, pois não haveria tempo hábil para que os grupos apresentassem sua posição sobre essa proposta.

Não podemos deixar de pontuar, nesta cena que a atividade aparentemente fácil nos remete à discussão empreendida acima, neste artigo: de alunos com dificuldades ou baixa capacidade cognitiva. Afinal, a maior parte são pessoas mais velhas e na perspectiva desse professor, apresentam muita dificuldade de aprendizagem, o que para ele (professor) se reafirma quando algumas alunas dizem não entender muito bem sua proposta e ele responde ironicamente. A questão é que o professor faz a pergunta na perspectiva do problema escolar e os alunos a interpretam no contexto de suas vidas. Grande foi o momento, mas pequena a percepção.

Dessa forma, podemos perceber que, apesar de utilizar um texto organizado para situações não escolar, o professor o faz de forma escolarizada, omitindo qualquer espaço para que saberes presentes em práticas não escolares possam circular.

A partir das discussões acima, levantamos, ainda, alguns sentidos oriundos de várias formações discursivas por parte do professor que transitam em sala de aula de EJA e que

emergem neste episódio: sentido de atividade (não) escolar, sentido de professor e sentido de aluno.

O professor acredita estar atendendo ao currículo escolar ao apresentar a atividade com propaganda, mas o sentido que ele dá a essa atividade é o mesmo de outra qualquer atividade escolar, controlando as variáveis, controlando o tempo, controlando as respostas. Vemos, aí, uma representação pasteurizada de ensino, sem possibilidade de singularização por parte dos alunos. Os espaços de aluno e de professor são bem delimitados e reconhecidos facilmente. Assim, atrelada a essa imagem de atividade não escolar, temos a emergência do que é aluno e professor – aluno é aquele que cumpre as tarefas e professor é aquele que estabelece.

Nesse sentido, a matemática que o professor pretende abordar limita-se a uma questão aritmética, na qual a complexidade está em comparar valores. Observe que os alunos – acostumados às práticas de pesquisa de preço – consideraram diversos aspectos como o tamanho do televisor, seus recursos, enfim, reconhecem que o preço está relacionado aos recursos ou até mesmo qualidade do produto, apresentando, de certa forma, indícios ou fissuras que poderiam permitir ao docente extrapolar aspectos acadêmicos, permitindo a circulação de saberes outros que poderiam depois ser até problematizados frente aos modelos de problemas matemáticos escolares.

Entretanto, o que sentimos é que o professor, mesmo imbuído do discurso de contextualização, limita-se ao conteúdo matemático livresco, planejado, quando diz: *Pessoal, não interessa o modelo da TV, só o preço* silenciando a contra-conduta dos alunos que extrapolam o comando da atividade proposta. Sua concepção de contextualização está relacionada a uma atitude de apresentar o número num contexto de compra e venda – como sugere o documento curricular.

A formação matemática desse docente indica a compreensão da Matemática como uma verdade universal que se justifica ser ensinada por si só, mas, considerando-se o fato de se tratar de uma turma da EJA, e das orientações indicarem a necessidade de se articular o saber matemático com práticas “cotidianas”, ele leva um texto de propaganda – também indicado pelos documentos – como um recurso didático que faria – também por si só – uma “ponte” entre o saber matemático e escolar atribuindo sentido a este último e, com isso, facilitando o processo de aprendizagem dos alunos.

Nesse sentido, o “contexto” da compra e do material impresso das lojas de departamento tem apenas a função motivadora inicial. E, de certa forma tenta apresentar algumas

familiaridades entre saberes que circulam pelo discurso escolar e não escolar – familiaridade essa que se perde quando o docente não se atenta ao que propõem os alunos.

Ao olhar o texto com as imagens e ofertas das lojas, o professor lê valores numéricos e relaciona-os ao conteúdo de números, comparação e operações. Os alunos, após terem seus argumentos silenciados, aparentemente se dobram à proposta do professor e buscam analisar qual a melhor opção de compra. Tal análise envolve outros fatores, mesmo quando limitado a uma situação fictícia como a que ele propõe. Isso nos leva a pensar que para esse docente, contextualizar, apresentar o conhecimento relacionando-o ao cotidiano, significa articular seu discurso a uma atividade prática.

Essa postura vem ao encontro de outros trabalhos que apontam que professores que atuam em ensino rural entendem que devem focar suas propostas e problemas matemáticos centrando-se em exemplos de hortas e vendas de produtos agrícolas ou pecuários – sem se preocupar, muitas vezes se a situação proposta é factível.

Além disso, vale destacar o uso do tempo durante a aula. Essa atividade foi realizada em uma aula de 40 minutos. E, o professor utilizou 30 minutos para distribuir o material e solicitar a 15 alunos que em grupo realizassem a análise de qual a melhor opção de compra. Entretanto, a aula termina sem que os grupos apresentassem suas conclusões e sem qualquer discussão sobre a proposta da atividade. A aula se encerrou com o argumento de que na próxima aula os alunos terminariam a atividade. A pergunta que emerge em nosso diário após esse comentário é: Mas, terminar o quê? O que se pretendeu ensinar aqui? Que saberes matemáticos circularam por essa aula? E, hoje acrescentamos: como os saberes mobilizados pelos alunos poderiam ser trabalhados, uma vez que, do nosso ponto de vista, quando anunciados foram silenciados?

O interessante a destacar é esse vazio, esse nada a se fazer e a se pensar. Pois ao indicar a impossibilidade de comparação dos produtos, considerando-se suas diferenças e os possíveis desdobramentos dessa escolha – os quais não temos como saber quais seriam – ou seja, ao indicar que deveriam apenas considerar o preço, nesse sentido o preço mais barato, ninguém naquela sala precisaria de mais do que cinco minutos para responder. E, o que aconteceria a partir desta resposta, também não sabemos. Por que escolher o televisor mais barato? Não sabemos? Por que o televisor e não outro produto? Não sabemos. Enfim, nos parece que a aula foi construída por diversos *não saberes*.

Esse vazio diante de uma resposta óbvia e a não continuidade da aula – como se essa fosse algo complexo, foi preenchido por silêncio, piadas e conversas paralelas do professor com

alguns alunos sobre futebol e assuntos gerais – as quais tentavam indicar certa “intimidade” ou pelo menos proximidade do professor com alguns dos alunos. Os alunos calaram-se ou talvez foram calados não naquela aula, mas na sua vida escolar.

Algumas considerações

A cena aqui discutida evidencia as múltiplas formações discursivas que atravessam a prática da sala de aula, de modo especial, da EJA. As práticas discursivas fazem ressoar valores e objetivos específicos vinculados às experiências dos alunos, o que acaba por gerar uma tensão quando se tenta estabelecer uma relação entre os saberes escolares e não-escolares, apenas sob a ótica das práticas escolarizadas. Em geral, essas práticas pautam-se na crença de que situações relacionadas a questões financeiras ou de compra e venda podem promover processos de aprendizagens facilitadores, pois elas demarcam algo que parece ser comum a um grupo marcado pela diversidade social, cultural e linguística. Contudo, na prática e, nesta prática, em especial, pode-se perceber que o simples fato de trazer atividades cotidianas, pautadas por materiais “autênticos” da vida diária, como duas propagandas efetivas de eletrodomésticos, como vimos no exemplo, não garante um trabalho efetivo com os saberes não escolarizados. O que, na verdade, acontece é a escolarização do não escolar, ou seja, o não escolar é apresentado para ser imediatamente desconfigurado, descaracterizado, colonizado, domesticado, normatizado por uma única e derradeira maneira de se trabalhar: a comparação de preços – afinal era uma aula de matemática e o que importa são números, ou comparação de números - diferentes modelos de eletrodomésticos não fazem parte da matemática, do trabalho com números. Os sujeitos são apagados, as múltiplas questões que envolvem as compras, como a diferença de modelo do aparelho – poderíamos elencar muitas outras, como o tipo de loja, a localização da loja em relação ao local onde os alunos moram – são desconsideradas. Na verdade, fica a impressão de que o professor jamais pensou nesses outros fatores, afinal, eles não pertencem ao mundo escolar, onde as variáveis são controladas, como tem feito a escola com o passar dos séculos. As metodologias, as abordagens, os modelos e modismos de ensino aparecem e desaparecem e a escola continua a mesma: do controle dos alunos, dos saberes, dos corpos (FOUCAULT, 1979, 2004).

Contudo, entendemos que se as relações de poder ocorrem nas micro-instâncias da escola/educação, como vimos no episódio acima, também, será nessas mesmas micro-instâncias que se poderá revertê-las. Como? Trazendo à tona essas tensões, como foi a proposta deste

artigo. Fazendo emergir a diferença dentro da sala de aula, ao dar voz e vez ao aluno para se dizer mais do que dizer, de se expor mais do que expor (ou ser exposto, como no exemplo acima) para que vivencie a construção de si através da (ins)cri(a)ção de sua subjetividade no discurso da escola. Que a escola não seja mais um lugar de “faz de conta”, mas que seja um lugar no qual o aluno seja, também, o protagonista do romance de sua vida (KHEL, 2001). Isso vale para a criança, o jovem e o adulto.

Referências

DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cadernos Cedex**, ano XXI, nº 55, novembro/2001. P. 58-77.

FERNANDES, C. A. **Análise do discurso** – reflexões introdutórias. Goiânia: Trilhas Urbanas, 2005.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. **Vigiar e punir**. Trad. Lígia M. Pondé Vassallo. 28.ed. Petrópolis. Vozes. 2004.

KHEL, M. R. Minha vida daria um romance. In: BARTUCCI, G. (Org.). **Psicanálise, literatura e estéticas de subjetivação**. Rio de Janeiro: Imago, 2001. p. 57-89.

MONTEIRO, A.; POMPEU J. Geraldo. **Matemática e os temas transversais**. São Paulo. Moderna, 2001.

OLIVEIRA, M. K. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). **Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras**. Campinas/São Paulo: Associação de Leitura do Brasil/Mercado de Letras/Ação Educativa, 2001. p. 15-43. (Coleção Leituras no Brasil).

ORLANDI, E. **Análise do Discurso**. Princípios e Procedimentos. Campinas: Pontes, 2007.

PALÁCIOS, J. (1995). O desenvolvimento após a adolescência. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A., (Orgs). **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva**. Porto Alegre: Artes Médicas, v. 1. Tradução de Marcos A. G. Domingues. p.306 - 321.

PÊCHEUX, M. **Estrutura ou acontecimento**. Trad. Orlandi, E. Campinas: Pontes, 2002.

HABITUALIDADE NO ESPANHOL GRANADINO: PRETÉRITO IMPERFEITO DO INDICATIVO E FORMA PERIFRÁSTICA EM VARIAÇÃO

Valdecy de Oliveira PONTES¹⁴

Juliana Liberato NOBRE¹⁵

Resumo: Neste trabalho, buscamos analisar a variação linguística entre as formas verbais imperfectivas de passado do espanhol granadino na codificação da habitualidade do espanhol. Temos como suporte teórico a sociolinguística variacionista (LABOV, 1972, 1978, 2001, 2010; BLAS ARROYO, 2005). Nossos dados provêm de 8 das 54 entrevistas sociolinguísticas do Projeto PRESEEA - Granada. Obtivemos um total de 461 dados, sendo que 386 desses são de formas do pretérito imperfeito do indicativo e 75 de perífrases. Considerando os resultados provenientes da pesquisa, verificamos que, na expressão do valor aspectual habitual, os falantes granadinos preferem o uso do pretérito imperfeito do indicativo.

Palavras-chave: Sociolinguística variacionista. Habitualidade. Espanhol granadino.

Resumen: *En este trabajo, buscamos analizar la variación lingüística entre las formas verbales imperfectivas de pasado del español granadino en la codificación de la habitualidad en español. Tenemos como aporte teórico la sociolingüística variacionista (LABOV, 1972, 1978, 2001, 2010; BLAS ARROYO, 2005). Nuestros datos son de 8 de las 54 entrevistas sociolingüísticas del Proyecto PRESEEA - Granada. Obtuvimos un total de 461 datos, 386 de esos son de formas del pretérito imperfecto de indicativo y 75 de perífrases. Teniendo en cuenta los resultados de esta investigación, verificamos que, en la expresión del valor aspectual habitual, los hablantes granadinos prefieren el uso del pretérito imperfecto de indicativo.*

Palabras-clave: Sociolingüística variacionista. Habitualidad. Español granadino.

¹⁴Professor doutor em Linguística (UFC) e com Pós-Doutorado em Estudos da Tradução (UFSC). Atualmente, é Professor Adjunto na graduação em Letras-Espanhol, no Programa de Pós-graduação em Linguística e no Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução, da Universidade Federal do Ceará (UFC). Fortaleza, Ceará, Brasil. E-mail: valdecy.pontes@ufc.br

¹⁵Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará (UFC). Atualmente, é bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Fortaleza, Ceará, Brasil. E-mail: juhliberato@gmail.com

Introdução

Na observação de estudos já realizados, constatamos que, muitas vezes, a exposição do conteúdo sobre o pretérito imperfeito do indicativo e da forma perifrástica não leva em consideração as variações que podem ocorrer nas formas verbais de acordo com o contexto em que estão inseridas. Dessa forma, faz-se necessário desenvolver trabalhos que contemplem a variação das formas imperfectivas de passado, mais especificamente, do espanhol oral de Granada. Vale ressaltar que há muitos estudos sobre a variação das formas verbais em narrativas escritas, porém pouca ocorrência, quando se trata do mesmo assunto em narrativas orais.

Na comunidade de fala¹⁶ escolhida, Granada, há muitas ocorrências de variação entre o pretérito imperfeito do indicativo e as formas perifrásticas nas entrevistas sociolinguísticas¹⁷. Essa ocorrência significativa constitui um fator relevante para seleção da referida comunidade de fala. Para seguirmos com o estudo da variação linguística das formas imperfectivas de passado, consideramos 8 das 54 entrevistas sociolinguísticas do *Proyecto para el Estudio Sociolingüístico Del Español de España y de América* (PRESEEA - Granada). Obtivemos 461 dados no total, sendo que 386 desses são de formas do pretérito imperfeito do indicativo, o que equivale a 83,7 % dos dados obtidos, e 75 de perífrases, ou seja, 16,3 %.

Visando estudar a função habitual nas narrativas orais, analisamos, na codificação dessa função, a variação entre as formas imperfectivas de passado. Para isso, primeiramente, na seção teórica, explanamos sobre a imperfectividade e a habitualidade no espanhol, na seção de natureza metodológica, expomos o *corpus* utilizado para a elaboração da pesquisa, grupo de fator e como será a análise estatística e, em seguida, a análise dos resultados obtidos. Por último, há as considerações finais e as referências bibliográficas.

Sociolinguística variacionista e a expressão da habitualidade em espanhol

Contrapondo-se à visão de língua homogênea, concebida por correntes linguísticas formalistas, tais como o estruturalismo e o gerativismo chomskyano, a Sociolinguística propõe

¹⁶ Esse termo, comunidade de fala, corresponde a um grupo de pessoas que possuem traços linguísticos em comum, os quais diferenciam um grupo de outro grupo. Desse modo, compartilham normas e atitudes frente ao uso da linguagem (LABOV, 1972; GUY, 2000).

¹⁷ Levando em consideração os estudos de Tavares (2015), a entrevista sociolinguística é tomada como um macrogênero textual, pois além de ser um gênero textual em si abriga sequências discursivas, como: narrativa, descritiva, argumentativa, expositiva e dialogal.

o estudo da língua e sua evolução a partir de seu contexto social de uso dentro de uma comunidade de fala¹⁸, correlacionando aspectos linguísticos e extralinguísticos. Esta subárea da Linguística, segundo Mollica (2008), considera que as línguas apresentam um dinamismo inerente, o que resulta compreendê-las como são: heterogêneas¹⁹. As investigações inseridas nesta perspectiva começam a surgir a partir da década de 60, inicialmente nos Estados Unidos, com os estudos pioneiros de William Labov²⁰ sobre a realização dos ditongos na ilha de *Marthas's Vineyard* e a realização do /R/ na cidade de Nova Iorque. Estes estudos, conforme Freitag e Lima (2010) contribuíram para basear o protocolo de pesquisa em Sociolinguística Variacionista, uma vez que mostram o que é necessário para definir uma variável linguística, a saber: determinar o número exato de variantes, estabelecer os contextos em que elas aparecem e elaborar um índice quantitativo que permita medir os valores das variáveis.

As variantes linguísticas, de acordo com Labov (1978), consistem nas diferentes expressões utilizadas para dizer a mesma coisa, ou seja, indicam o mesmo estado de coisas, no mesmo contexto interacional. Assim, uma variável linguística é composta pelo conjunto de suas variantes. Neste contexto, Lavandera (1978) questiona a aplicação da regra variável a outros níveis linguísticos, que não o fonológico, posto que, nas primeiras análises sociolinguísticas, no âmbito da Fonologia, obtiveram-se resultados direcionados às diferenças de valores sociais e estilísticos das variantes analisadas, as quais possuíam o mesmo valor de verdade; fato que não ocorreria em outros níveis da língua, já que as diferentes construções sintáticas não possuiriam igual valor de verdade. Porém, em resposta a este questionamento, Labov (1978, p.7) afirma que: “*I would like to say that two utterances that refer to the same state of affairs have the same truth-value [...]*”²¹. Portanto, são variantes os enunciados que têm o mesmo significado referencial, no mesmo contexto, mas não rigorosamente com o mesmo significado. Ainda, Labov (1978) destaca que a Sociolinguística, além do estudo da estratificação sociolinguística, direciona seus interesses para as restrições do sistema. Assim, mais do que

¹⁸ Segundo Labov (2001, p. 33-34), os sociolinguistas estão de acordo que um indivíduo não pode ser considerado como o lugar primário da investigação linguística, tampouco as unidades finais de análise. Portanto o objeto primário de interesse seria a comunidade de fala.

¹⁹ É importante ressaltar que, para Weireich, Labov e Herzog (2006), a língua é dotada de heterogeneidade sistemática, isto significa que a variação linguística é motivada, influenciada por fatores externos e/ou internos à língua.

²⁰ Estes estudos são encontrados na íntegra nos primeiros capítulos do livro “Padrões Sociolinguísticos” (LABOV, 2008 [1972]).

²¹ Citação original: “Eu gostaria de dizer que duas expressões que se referem ao mesmo estado de coisas têm o mesmo valor de verdade [...]

medir o peso dos aspectos sociais, o objetivo do estudo linguístico é obter um retrato da gramática da língua.

Desta forma, nem sempre as variantes serão condicionadas por fatores socioculturais, isto é, alguns fenômenos de variação podem ser regulados apenas por pressões do próprio ambiente linguístico em que se realizam. Na mesma proporção, haverá casos em que o uso das variantes será condicionado quase exclusivamente por fatores extralinguísticos, ou casos em que tanto fatores internos como externos atuarão na escolha de uma variante frente a outra(s) (MONTEIRO, 2000, p. 68). Sobre os condicionamentos sociais clássicos estão: o estilo de fala, o sexo, a idade, a escolaridade, a profissão, classe social, região ou zona de residência e a origem do falante. Sobre estes condicionamentos, Labov (2003) apresenta os seguintes princípios: a) não há falantes com um estilo único; b) todos os grupos apresentam as mesmas tendências de estilo, uma vez que as formas inovadoras podem ser adotadas primeiro por um único grupo e espalhar-se gradualmente aos demais grupos; c) os que mais utilizam formas estigmatizadas²², em sua fala casual, são os que mais estigmatizam a fala dos outros; d) em geral, as mulheres tendem à correção linguística, portanto usam as formas de prestígio mais do que os homens; e) o sistema linguístico mais consistente e regular é o vernáculo aprendido antes da puberdade.

Para a sociolinguística *variacionista*, a variação e a mudança linguística tomam lugar na comunidade de fala. Essa é definida por Labov: “como um grupo que compartilha as mesmas normas a respeito da língua” (2008 [1972], p. 188). Desta forma, para determinar uma comunidade de fala, seus falantes teriam que possuir as mesmas atitudes frente aos usos das variantes linguísticas, mas, esse juízo de valor consciente sobre as variantes linguísticas é mais facilmente observado nas formas estigmatizadas. Atualmente, nas pesquisas sociolinguísticas, também, há os conceitos de comunidade de prática e redes sociais. Araújo *et al.* (2014, p. 100) definem comunidade de prática como: “um agrupamento de pessoas que se engajam em um empreendimento comum e é durante esta atividade conjunta que as práticas emergem”. Isto é, seria uma união de pessoas para a realização de um objetivo ou atividade em comum, em que, ao longo dessa atividade em suas interações, transpassam crenças, valores e modos de falar. Por sua vez, as redes sociais, para Araújo *et al.* (2014, p. 103), são: “o conjunto de atores/pessoas que têm relações entre si, sejam elas por laços fortes (grau de proximidade alta) ou fracos (grau

²² De acordo com Monteiro (2000, p. 65), a variação linguística pressupõe a valorização social, deste modo, as variantes utilizadas por falantes dos estratos sociais mais baixos da população são, em grande medida, estigmatizadas. Assim, quanto maior for a identificação da variante com a classe discriminada, maior será o preconceito. Ainda, à proporção que a forma estigmatizada passa a ser utilizada por outros grupos sociais, o estigma vai diminuindo.

de proximidade baixa)”. Ou seja, são redes de relacionamentos que os indivíduos estabelecem no seu dia a dia. Para estas autoras, as pesquisas sociolinguísticas, que consideram o conceito de rede social, conseguem identificar o papel do falante na inovação linguística ou no bloqueio dela.

Esta vertente da Sociolinguística crê ser fundamental observar a variação nos diversos estados da língua (sincrônicos e diacrônicos), pois a conciliação entre estes estados da língua permite verificar as mudanças linguísticas no momento em que elas ocorrem. Por exemplo, na língua espanhola, o pronome de tratamento *vosotros*, nos países hispano-americanos, foi substituído por completo pelo pronome *ustedes*²³, isto é, trata-se de uma mudança linguística concluída. No entanto, ao observar outros “estados da língua” (diacronicamente), é possível identificar o processo de mudança destes pronomes de tratamento de segunda pessoa do plural. Sobre essa questão, é importante destacar um dos princípios da relação entre a variação linguística e a mudança, segundo Weinreich, Labov e Herzog (2006 [1968], p.125): “Nem toda variabilidade e heterogeneidade na estrutura linguística implica mudança, mas toda mudança implica variabilidade e heterogeneidade”.

No tocante ao tema deste artigo, centramo-nos na análise das variantes pretérito imperfeito do indicativo e perífrase imperfectiva, da variável expressão da habitualidade na Língua Espanhola com foco na variação diatópica, pois analisaremos o Espanhol da região de Granada (Espanha). Este tipo de variação, também conhecida como variação regional ou geográfica, de acordo com Coelho *et al.* (2015, p.38), é a responsável por podermos identificar a origem de uma pessoa pelo modo como ela fala. Para esses autores, o aparato teórico-metodológico da Sociolinguística permite que possamos sair de um nível caricato da variação geográfica para descobrir quais marcas linguísticas caracterizam a fala de determinada região.

A habitualidade é abordada, normalmente, nas gramáticas de língua espanhola nas seções que tratam sobre o tempo passado. Defendemos a importância de tratar sobre as formas verbais em estudo considerando a análise aspectual verbal. A análise aspectual consiste em poder diferenciar as distintas formas da constituição interna de uma determinada situação (COMRIE, 1976, p. 3). Desse modo, levando em consideração o aspecto do verbo, o falante pode focar em duas perspectivas: perfectiva e imperfectiva. De um modo mais didático, pode-se comparar o aspecto a uma lente pela qual se pode ver uma situação de várias formas. Assim,

²³ De acordo com Moser (2011, p. 439): "as variedades americanas tratam-se atualmente com uma só forma (*ustedes llaman*), tanto para situações formais como informais". (tradução nossa)

em um aspecto perfectivo poderia ser percebido o início e fim de uma dada situação, diferente do imperfectivo que o início e fim de uma situação não podem ser percebidos.

No âmbito da imperfectividade, estão as situações que tentamos investigar: as habituais, cuja repetição se dá de forma regular, o que gera um hábito ou costume. De acordo com Garcés (1997), quando a ação expressa pelo verbo se repete de modo habitual, o verbo costuma ir acompanhado por modificadores temporais. Esses desempenham um papel fundamental para a leitura habitual das perífrases imperfectivas, já que fornecem, conforme Mendes (2005), indícios para que se determine a leitura aspectual do passado imperfectivo. Comrie (1981) pontua, entretanto, que é um equívoco considerar que construções perfectivas sempre apresentam ações pontuais e acabadas.

Paralelamente, não se podem caracterizar todas as formas durativas como imperfectivas, embora a duração de um evento esteja atrelada, geralmente, às formas imperfectivas, mas não há garantia de que isso ocorra em todos os contextos. Para Freitag (2007), essa associação entre imperfectividade e ação inacabada e perfectividade e ação acabada nem sempre se sustenta, já que há contextos em que cabem as duas leituras (perfectiva e imperfectiva). Pode-se, por exemplo, conforme García Fernández (1998, p.43), utilizar o pretérito imperfecto com verbos de culminação, quando o falante deseja expressar uma ação iminente que foi frustrada. Vejamos:

(1) Eu **abria** a porta, quando o telefone tocou.²⁴

Lenci e Bertinotto (2000, p.234) estudaram a habitualidade e sua compatibilidade com as diferentes classes de advérbios, chamando atenção para a combinação dos advérbios de tempo com as perífrases. Nesse contexto, um dado com o imperfecto, conforme exemplo (2), pode ser substituído por uma perífrase verbal, conforme exemplo (3).

(2) *María estudiaba todos los días en la biblioteca.* (Maria **estudava** todos os dias na biblioteca.)

(3) *María solía estudiar todos los días en la biblioteca.* (Maria **costumava estudar** todos os dias na biblioteca.)

Na visão de Comrie (1976, p. 25), a habitualidade é uma das subcategorias da imperfectividade no sistema de oposições aspectuais, ou seja, uma das situações que podem ser observadas, mas sem seu início e fim. De acordo com os estudos de Comrie (1976), Wachowicz

²⁴ Exemplo de nossa autoria. Faremos a devida indicação no corpo do texto quando se tratar de exemplo de outros autores.

(2003), Freitag (2007) e Albuquerque (2015), a função habitual é uma situação que ocorre mais de uma vez, indeterminadamente, dentro da estrutura temporal. Martínez-Atienza (2004) assevera que, conforme a repetição de eventos, pode-se induzir se dada repetição se trata de um hábito de um sujeito ou não. Para Maldonado (1992), a habitualidade pode ser explicada a depender da repetição de uma dada situação, com uma determinada frequência e em tempo indicado, mesmo que não seja de modo explícito.

Com essa breve explanação sobre a habitualidade, podemos contextualizar a análise proposta neste trabalho da seguinte forma: contextos da habitualidade em que não estão expressas seu início e nem seu fim nas situações em desenvolvimento. Pode ser expressa na forma verbal pretérito imperfeito do indicativo e forma perifrástica.

Metodologia

Adotamos a pesquisa de cunho descritivo-explicativa e de natureza quali-quantitativa para a análise das formas em estudo, com o objetivo de analisar, sob o viés da Sociolinguística, o fenômeno de variação linguística nas formas imperfectivas de passado, em contextos de uso do pretérito imperfeito do indicativo e das perífrases imperfectivas de passado do espanhol oral granadino, considerando as motivações linguísticas e extralinguísticas. Utilizaremos o programa GOLDVARB (2005) para a obtenção dos cálculos de frequência, pesos relativos e identificação das formas imperfectivas condicionadas pelos diferentes grupos de fatores analisados. Logo após, os valores da análise estatística serão organizados em tabelas e, então, interpretados.

Corpus

Nossos dados provêm de entrevistas sociolinguísticas do *Proyecto para el Estudio Sociolingüístico del Español de España y de América* (PRESEEA – Granada). Esse *corpus*, primeiramente, conta com três grupos de gerações (20-34 anos, 35-54 anos e mais de 54 anos). Em segundo, a população é dividida por sexo (homens e mulheres). Por fim, dividida por nível de escolaridade (alto, médio e baixo). Organizado desse modo, o PRESEEA –Granada é constituído por 54 entrevistas sociolinguísticas. As entrevistas foram realizadas por meio de gravações de conversas semidirigidas e estão disponíveis por meio da publicação de livros, os

quais estão entre os trabalhos do projeto de pesquisa *Estudio Sociolingüístico del Corpus de Español de Granada* (Projeto ESCEGRA).

Considerando a nossa escolha das variáveis de estratificação: 2 níveis de instrução (alto e baixo) X 2 grupos de idade (20-34 anos e mais de 54 anos) X 2 informantes por célula, o *corpus* desta pesquisa será constituído por 8 entrevistas sociolingüísticas, escolhidas aleatoriamente. Segundo Tavares (2015), a entrevista sociolingüística é o *corpus* mais utilizado nas pesquisas desde sua elaboração por Labov (1996, 2008 [1972], 1984). Para a autora, a entrevista sociolingüística é considerada um macrogênero textual por abrigar diferentes sequências discursivas, as quais são: narrativa, descritiva, argumentativa, expositiva e dialogal. As informações contidas nelas são o vernáculo do informante, ou seja, na visão de Labov (2008 [1972]), um estilo em que o informante não monitora a sua fala, fala de modo menos atencioso. Além dessas características, a entrevista sociolingüística, ainda de acordo com os estudos de Labov, permite resultados quantitativos sólidos, replicáveis e comparáveis entre si. Também, trata-se de uma entrevista semidirigida, a qual se dá quando o entrevistador possui vários temas de conversas para manter a conversa com o informante de forma espontânea. Como afirma Labov (1983), o objetivo do entrevistador é fazer com que o informante se aproxime do registro espontâneo.

Por último, vejamos os fatores de análise:

Fatores lingüísticos:

a) Valor aspectual do verbo:

Com esse grupo de fatores, podemos verificar os valores aspectuais (iterativo, progressivo, habitual e episódico) do pretérito imperfeito do indicativo e perífrases imperfectivas, identificando qual é o motivador na escolha de uma forma ou outra. Apoiamo-nos nos estudos de Comrie (1976), Wachowicz (2003), Freitag (2007) e Albuquerque (2015). A seguir, expomos alguns exemplos dos valores apresentados.

Progressivo: A ação acaba brevemente (pontual);

(4) *Cogía el autobús o algunas veces.* / **Pegava** o ônibus algumas vezes. (MOYA CORRAL, 2007, entrevista 2).

Episódico: Ocorrência de uma situação uma única vez no interior da estrutura temporal (estendida);

(5) *No sabía qué carrera hacer.* / Eu não **sabia** qual faculdade queria fazer. (MOYA CORRAL, 2007, entrevista 2).

Iterativo: Ocorrência de uma situação dentro da estrutura temporal de forma determinada (mais de uma vez, porém não chega a ser sempre);

(6) *Ese dia estaba lloviendo.* / Esse dia **estava chovendo**. (MOYA CORRAL, 2007, entrevista 2).

Habitual: A situação ocorre mais de uma vez dentro da estrutura temporal de forma indeterminada;

(7) *Antes cuando estaba estudiando pues me desplazaba en la moto.* / Antes quando eu **estava estudando**, pois me **deslocava** na moto. (MOYA CORRAL, 2007, entrevista 1).

b) Fatores extralinguísticos:

Idade (0 – 34 anos e mais de 54 anos) e nível de instrução (fundamental e superior) 2 informantes por célula (2 x 2 x 2 = 8 entrevistas).

Quantidade de entrevistas considerando nível, idade e sexo – 8 entrevistas:

4 entrevistas de nível fundamental e 4 de nível superior;

4 entrevistas da idade de 20 à 34 anos e 4 de mais de 54 anos;

4 entrevistas de homens e 4 entrevistas de mulheres.

Descrição e análise dos resultados

Apresentada a descrição dos fatores controlados, vejamos, a seguir, as análises dos dados, partindo dos valores resultantes de cada grupo de fator, porém, por considerar que a perífrase está se sobrepondo à forma do pretérito imperfeito do indicativo, a análise será mais concentrada no valor aspectual do verbo, pois foi o grupo de fator mais relevante, o que mais condiciona a perífrase, por isso, é o único fator que apresenta o peso relativo, pois, estatisticamente, é o que mais importa. Os outros fatores, por não apresentarem significância, serão considerados quanto a sua percentagem.

Foram coletadas, codificadas e rodadas 461 formas imperfectivas de passado do *corpus*, das quais 386 foram ocorrências do pretérito imperfeito do indicativo e 75 da perífrase imperfectiva de passado. Desse modo, o pretérito imperfeito do indicativo possui uma percentagem de 83,7% e a perífrase imperfectiva de passado 16,3% do total. Podemos visualizar a distribuição das formas em variação a seguir na Tabela 1.

Tabela 01: Distribuição (N e percentagem) das formas variáveis perífrase e imperfeito do indicativo.

FORMAS VARIÁVEIS	N/ TOTAL	PERCENTUAL %
Pretérito imperfeito do indicativo	386/461	83,7
Perífrase de passado	75/461	16,3

Fonte: Elaborada pelos autores

Em alguns trechos dos falantes granadinos, encontramos a alternância entre as duas variantes, no mesmo contexto de interação verbal, vejamos:

- (8) *Pues solíamos jugar a pillar a las niñas ya desde chicos éramos revoltosos pues nos juntábamos todos los niños.* / Pois costumávamos brincar de pegar as meninas. Desde crianças éramos travessos, pois nós os meninos, **juntávamo-nos**. (MOYA CORRAL, 2007, entrevista 2).

Desse modo, podemos sugerir que, neste caso específico, a escolha entre uma forma ou outra, não está condicionada pelo contexto de uso, mas constitui uma escolha do falante a partir de seu propósito comunicativo e de sua audiência.

Na próxima tabela, podemos observar os resultados obtidos referentes à frequência e ao peso relativo para o grupo de fator valor aspectual como motivador na concorrência por uma das duas formas imperfectivas de passado em estudo, tomando a perífrase de passado como aplicação da regra. Vemos, então, o resultado das formas variáveis levando em conta o valor aspectual do verbo abaixo na Tabela 2, considerado grupo significativo pelo programa GOLDVARB (2005).

Tabela 02: Atuação do valor aspectual no uso de perífrase imperfectiva *versus* imperfeito.

FATORES	VALOR DE		PESO RELATIVO
	APLICAÇÃO/ TOTAL	PERCENTUAL %	
Progressivo	34 / 142	23,9	0,631
Habitual	29 / 202	14,4	0,477
Iterativo	8 / 66	12,1	0,429
Episódico	4 / 51	7,8	0,317

Fonte: Elaborada pelos autores.

A partir dos valores obtidos, podemos verificar que, quando é para expressar um valor aspectual progressivo, há uma tendência de uso da perífrase, considerando que seu peso relativo é maior que 0,5, sendo 0,631, e nos outros aspectos há a tendência de uso do imperfeito, pois os pesos estão abaixo de 0,5.

No que toca ao valor aspectual habitual, encontramos, em alguns casos, a alternância entre as duas variantes, no mesmo contexto de uso:

- (9) *Al lado de mi casa hay un paseo de muy grande y allí los niños se ponían a jugar al fútbol o nos poníamos a jugar a lo que fuera cuando pasaba alguien nosotros parábamos a que y esperábamos a que pasaran hoy no paran hoy siguen jugando y si te dan un balonazo. / Do lado da minha casa há uma rua muito grande e os meninos iam brincar de futebol ali ou nós íamos brincar de qualquer coisa. Quando alguém passava nós parávamos e esperávamos as pessoas passarem, mas hoje não param e continuam brincando e te dão uma bolada. (MOYA CORRAL, 2009, entrevista 40).*

Para além disso, como podemos perceber, os dados da tabela 2 ratificam os estudos de Freitag (2007), Pontes (2012) e Albuquerque (2015), em relação à motivação do valor aspectual habitual favorecer o uso do pretérito imperfeito do indicativo e os verbos progressivos favorecerem o uso da forma perifrástica de passado. Porém, podemos perceber ainda que o episódico favorece ainda mais o imperfeito do indicativo que o aspecto habitual e é o que mais desfavorece a perífrase imperfectiva, tudo isso comparando os pesos relativos de cada valor aspectual.

Bergareche (2004), em estudo sobre a interpretação das perífrases aspectuais do Espanhol, assevera que a leitura progressiva²⁵ está associada fundamentalmente a verbos durativos, que, mais frequentemente, estão associados aos verbos de atividade e de processo culminado. Por outro lado, a exigência de um verbo durativo restringe o uso do valor progressivo associado aos verbos de culminação, a menos que façamos referência a um momento imediatamente anterior ao verbo de culminação. Neste caso, cabe a combinação com a perífrase progressiva, como podemos verificar no exemplo dado por Bergareche (2004, p.540):

(10) *El tren **está llegando** en este mismo momento.* / O trem **está chegando** neste momento.

Segundo o autor, também é possível o uso de perífrases imperfectivas com verbos de estado. Neste contexto, teremos uma interpretação mais dinâmica, ou seja, não teremos um estado, mas um comportamento ou, ainda, uma atitude. Vejamos um dos exemplos explorados por Bergareche (2004, p.540):

(11) *Últimamente, **estás siendo** una estúpida.* / Ultimamente, **estás sendo** uma estúpida.

Na concepção de Bergareche (2004), neste exemplo, há uma descrição geral que supõe uma ocorrência frequente e típica desse comportamento. Nesse sentido, a interpretação progressiva e de ocorrência única é diluída em benefício de uma leitura habitual. No entanto, a depender do contexto comunicativo, podemos interpretar essa situação, também, como uma atitude episódica e não somente como um hábito.

Esse resultado já era esperado, pois, tomando-se por base a perspectiva da composicionalidade do Aspecto, os marcadores aspectuais nos auxiliam na leitura aspectual da situação, pois fornecem indícios sobre os valores aspectuais. No caso da habitualidade, muitas sentenças resultam ambíguas entre habitualidade e iteratividade. Para resolver essa ambiguidade, recorreremos à leitura composicional aspectual. Nessa perspectiva, conforme Wachowicz (2003), os modificadores e o contexto desempenham um papel fundamental na escolha entre uma leitura habitual ou iterativa. Por exemplo, os adjuntos adverbiais de tempo podem funcionar, acoplados a uma forma de passado imperfectivo, como coordenada temporal para o passado imperfectivo, caracterizando um período de tempo em que determinada ação se repete de forma contínua. A continuação, apresentamos um exemplo:

²⁵ Descrição de um momento concreto que mostra o desenvolvimento de uma situação, sem informar o seu início e final.

- (12) *Cuando mis niños eran pequeños yo tenía la costumbre de que viniesen amigos suyos a mi casa y yo con ocho o nueve niños **siempre me encontraba** eso y prefería allí se **ponían** a estudiar allí se **ponían a merendar**.* / Quando meus meninos eram pequenos eu tinha o costume de deixar seus amigos virem para minha casa e eu com oito ou nove anos **sempre me encontrava** isso e preferia ali, **iam** estudar ali e **iam** merendar. (MOYA CORRAL, 2007, entrevista 16).

De acordo com Garcés (1997), quando uma ação se repete de modo habitual, o verbo, geralmente, vai acompanhado por marcadores temporais que indicam frequência, tais como: cada dia, frequentemente, normalmente, todos os dias, sempre, entre outros. Lenci e Bertinotto (2000), ainda, chamam atenção para a combinação dos advérbios de tempo, como “*sempre*”, com as perífrases, o que justifica o fato de a presença dos modificadores aspectuais favorecer a ocorrência de perífrases imperfectivas de passado.

- (13) *La dueña de la casa del horno era una señora mayor y siempre **estábamos jugando a la pelota**.* / A dona da casa do forno era idosa e sempre **estábamos brincando** de bola. (MOYA CORRAL, 2009, entrevista 49).

Na tabela 03, demonstramos os resultados acerca da variável faixa etária, a segunda mais significativa:

Tabela 03: Atuação da idade no uso de perífrase imperfectiva *versus* imperfeito.

FATORES	VALOR DE	
	APLICAÇÃO/ TOTAL	PERCENTUAL %
Jovem	41 / 198	20,7
Velho	34 / 263	12,9

Fonte: Elaborada pelos autores.

A frequência de uso das formas em estudo em relação às idades pode indicar se se trata de uma variação estável ou mudança em tempo aparente (FREITAG, 2007). Quando visamos à idade em uma análise, podemos identificar se uma das variantes está se sobrepondo e em qual estágio se encontra essa variação. A partir dos dados analisados, verificamos que há mais ocorrências de uso do pretérito imperfeito do indicativo frente à perífrase imperfectiva, quando analisamos dados de falantes de todas as idades. Por outro lado, identificamos que os jovens preferem a perífrase imperfectiva com mais frequência, já que, segundo Labov(2001), os

falantes de mais idade tendem a manter as variantes mais conservadoras. Vejamos um exemplo para cada faixa de idade:

- (14) *Pues solíamos jugar a pillar a las niñas ya desde chicos éramos revoltosos pues nos juntábamos todos los niños.* / Pois costumávamos brincar de pegar as meninas. Desde crianças éramos travessos, pois nós os meninos, juntávamo-nos. (MOYA CORRAL, 2007, entrevista 2, homem de 25 anos).
- (15) *En la hora de de de las cosas de la comida pues por las mañanas nos tomábamos unos Maimones.* / Na hora de de das coisas da comida, pois pelas manhãs tomávamos umas sopas de alho com pão e azeite. (MOYA CORRAL, 2009, entrevista 49, homem de 63 anos).

Expomos na tabela 04 os resultados obtidos sobre a variável social nível de instrução.

Tabela 04: Atuação do nível de instrução no uso de perífrase imperfectiva *versus* imperfeito.

FATORES	VALOR	
	DE APLICAÇÃO/ TOTAL	PERCENTUAL %
Fundamental	47 / 265	17, 7
Superior	28 / 196	14, 3

Fonte: Elaborada pelos autores.

O controle do grupo de fator nível de instrução, em relação às formas verbais, não tem apresentado resultados significativos, mesmo que se leve em consideração a influência do nível de instrução no uso de formas verbais marcadas/ não previstas nas gramáticas (FREITAG, 2007). Porém, verificamos que os falantes que possuem o nível mais baixo de escolaridade tendem a usar mais a forma perifrástica, apesar de ser uma estrutura considerada mais complexa, logo a instrução formal, neste caso, não influencia, de forma significativa, no uso de uma forma ou outra. Vejamos alguns exemplos:

- (16) Bueno antes cuando **estaba estudiando** pues me **desplazaba** en la moto **iba a estudiar**. / Bom, antes quando **estava estudando**, pois me locomovia na moto e **ia estudar**. (MOYA CORRAL, 2007, entrevista 2, homem - ensino fundamental).

(17) Pues me iba al me iba al campo con mis primos **cogíamos** las motillos nos **íbamos por ahí a dar** saltos las bicicletas a hacer gamberradas de niños chicos nos **tirábamos** por ahí por el monte por las noches **salíamos** daba vueltecillas por ahí. / Pois eu ia, eu ia para o campo com meus primos, **pegávamos** as bicicletas **íamos por aí dar** saltos com as bicicletas fazer travessuras de meninos, **atirávamo-nos** pelo monte, pelas noites **saíamos** para dar voltinhas por aí. (MOYA CORRAL, 2009, entrevista 37, homem - ensino superior).

Considerações finais

Considerando os resultados obtidos, verificamos que as perífrases imperfectivas ocorrem com mais frequência com o valor aspectual progressivo, já a forma de pretérito imperfeito está atrelada ao valor aspectual habitual. Vale destacar, ainda, que o pretérito imperfeito do indicativo é mais recorrente na fala dos espanhóis granadinos mais velhos e escolarizados. Por outra parte, ainda que menos frequente que o pretérito, a perífrase imperfectiva de passado apresentou números mais expressivos por parte dos falantes com baixa escolaridade e, também, na faixa etária mais jovem.

Com esses resultados, esperamos incentivar futuras pesquisas em relação às formas imperfectivas de passado do espanhol oral de Granada e de outras localidades, bem como contribuir para o ensino de língua espanhola, considerando o uso efetivo da língua em uma dada comunidade de fala.

Referências

ALBUQUERQUE, Micheline Guelry Silva. **O uso do indicativo e de perífrases imperfectivas de passado em memórias literárias produzidas por alunos de escolas públicas brasileiras**. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

ARAÚJO, A. S.; SANTOS, K. C.; FREITAG, R. M. Redes sociais, variação linguística e polidez: procedimentos de coleta de dados. In: FREITAG, R.M. (Org). **Metodologia de Coleta e Manipulação de Dados em Sociolinguística**. São Paulo: Editora Edgard Blücher, 2014. p. 99-116.

BLAS ARROYO, José Luis. **Sociolingüística del español**: Desarrollos y perspectivas en el estudio de la lengua española en contexto social. Madrid: Cátedra, 2005.

BERGARECHE, Camus B. Perífrasis verbales y expresión del aspecto en español. In: Ed. L. García Fernández y B. Camus Bergareche. **El pretérito imperfecto**. Madrid: Gredos, 2004.

COELHO, I. L.; GÖRSKI, E. M.; SOUZA, C. M. N.; MAY, G. H. **Para conhecer Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2015.

COMRIE, Bernard. **Aspect: an introduction to the study of verbal aspect and related problems**. Cambridge: Cambridge University Press, 1976.

_____. **Aspect**. (3 ed.). Cambridge: Cambridge University Press, 1981.

FREITAG, Raquel Meister Ko. **A expressão do passado imperfectivo no português: variação/gramaticalização e mudança**. Tese (Doutorado em Linguística)- Curso de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis: UFSC, 2007.

GARCÉS, María Pilar. **Las formas verbales en español valores y usos**. Madrid: Editorial Verbum, 1997.

GARCÍA FERNÁNDEZ, Luis. **El aspecto gramatical en la conjugación**. Madrid: Arco/Libros, 1998.

GUY, Gregory. A identidade linguística da comunidade de fala: paralelismo interdialeto nos padrões linguísticos, *Organon*, v. 14. p. 17-32, 2000.

LABOV, William. **Sociolinguistic patterns**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972a.

_____. Where does the Linguistic variable stop? *A response to Beatriz Lavandera*. **Sociolinguistic Working Paper**, 44, 1978.

_____. The anatomy of style-shifting. In: RICKFORD, J. R.; ECKERT, P. (Eds.). **Style and sociolinguistic variation**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001a. p. 85-108.

_____. Some Sociolinguistic Principles. In: PAULSTON, C.B.; TUCKER, G. R. (Orgs.) **Sociolinguistics. The essential Readings**. Blackwell Publishing, 2003.

_____. **Principles of linguistic change: cognitive and cultural factors**. v. 3. Oxford: Wiley-Blackwell, 2010.

LAVANDERA, B. Where does the sociolinguistic variable stop? In: **Language Society**, nº 7. Printed in Great Britain, 1978, p.171-182.

LENCI, A., BERTINETTO, P. M. Aspects, Adverbs and Events. Habituality vs. Perfectivity. In: HIGGINBOTHAM, J., PIANESI, F., VARZI, A.C. **Speaking of Events**. Nueva York: Oxford University Press, 2000.

MALDONADO, J. G. **Él aspecto imperfectivo en inglés: su expresión y función en el texto narrativo**. Tesis (Doctorado) – Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 1992.

MARTÍNEZ-ATIENZA, M. La expresión de la habitualidad en español. In: GARCÍA FERNÁNDEZ, L.; CAMUS BERGARECHE, B. (Eds.) **El pretérito imperfecto**. Madrid: Gredos, 2004.

MENDES, Ronald Beline. **Estar + gerúndio e ter + participípio**: aspecto verbal e variação no português. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em estudos da linguagem da Universidade Estadual de Campinas, 2005.

MOLLICA, M. C. **Introdução à Sociolinguística**: o tratamento da variação. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

MONTEIRO, J. L. **Para compreender Labov**. 3ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

MOSER, K. Deixis personal en Costa Rica (San José) y Argentina (Córdoba) ustededeo versus voseo: ¿dos soluciones diferentes para el mismo sistema? In: COUTO, L. R.; SANTOS, C. R. L. (Org.) **Las Formas de Tratamiento en Español y en Portugués. Variación, cambio y funciones conversacionales**. Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2011. p. 437-454.

MOYA CORRAL, Juan Antonio coord. **El español hablado en Granada**: Corpus oral para su estudio sociolingüístico. I Nivel de estudios alto, Granada, Editorial Universidad de Granada, 2007.

_____. **El español hablado en Granada III**: Corpus oral para su estudio sociolingüístico. Nivel de estudios bajo, Granada, Editorial Universidad de Granada, 2009.

PONTES, V. de O. **O pretérito imperfeito do indicativo e as perífrases imperfectivas de passado em contos literários escritos em espanhol**: um estudo sociofuncionalista. Fortaleza, CE. Tese de doutorado. Universidade Federal do Ceará, 264 p. 2012.

SANKOFF, David; TAGLIAMONTE, Sali A. & SMITH, E. **Goldvarb X - A multivariate analysis application**. Toronto: Department of Linguistics; Ottawa: Department of Mathematics. 2005.

TAVARES, M.A. Textos de diferentes gêneros produzidos em entrevistas sociolingüísticas: o caso do banco de dados VARSUL. **Veredas atemática**. Juiz de Fora, v. 19, n. 2, p. 176 – 194. 2015.

WACHOWICZ, Teresa Cristina. **As leituras aspectuais da forma do progressivo do português brasileiro**. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. (Tradução de Marcos BAGNO). **Fundamentos empíricos para uma teoria da Mudança Lingüística**. São Paulo: Parábola, 2006.

POLÍTICAS LINGUÍSTICAS NA CABANAGEM: DIÁLOGOS E DUELOS COM O NHEENGATU

Welton Diego Carmim LAVAREDA²⁶

Ivânia dos Santos NEVES²⁷

Resumo: O presente artigo objetiva analisar as diferentes estratégias de governamentalidade estabelecidas pelo dispositivo colonial, durante o período da Cabanagem, que favoreceram a instauração de um patrimônio linguístico europeu na Amazônia mergulhado em uma série de conflitos, inclusive, linguísticos. Almeja-se, com este trabalho, (re)pensar a constituição de um regime de governamentalidade no meio de uma intercompreensão complexa e contraditória e, ao mesmo tempo, refletir sobre as condições de possibilidades históricas deste nosso português “sem sotaque lusitano” imerso em uma dinâmica de tensões discursivas.

Palavras-chave: *Nheengatu*. Governamentalidade. Política linguística. Análise do Discurso.

Abstract: *This article aims to analyze the different dispositive of governmentality established by a colonial instrument, during the Cabanagem period, which favored the establishment of a European linguistic heritage in the Amazon, immersed in a series of conflicts, including linguistic conflicts. It is hoped, with this work, (re) think about the constitution of a regime of governmentality in the middle of a complex and contradictory intercomprehension and, at the same time, to reflect on the conditions of historical possibilities of our Portuguese "without Lusitanian accent" immersed in a dynamic of discursive tensions.*

Keywords: *Nheengatu*. Governmentality. Language policy. Discourse analysis.

²⁶ Doutorando em Letras/Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Pará (UFPA-PPGL), com pesquisa financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). diego.lavareda@hotmail.com

²⁷ Doutora em Linguística, na área de Análise do Discurso (UNICAMP/2009). Professora Titular da Universidade Federal do Pará (UFPA), onde atua no Instituto de Letras e Comunicação e nos Programas de Pós-Graduação em Letras (Mestrado/Doutorado) e em Comunicação, Cultura e Amazônia (Mestrado). ivanian@uol.com.br

Primeiras palavras: de que lugar falamos?

*Nty kuri auá onhana suainhana remundé,
iaiuká kuri aeté opãe. Iandé paia Kuarasy, iandé maia
Iasy okuau ana iandé kyrymbasaua.
Kukuhy²⁸*

A formulação de um cenário amazônico como palco de análise requer, antes de tudo, demarcar a Amazônia de que estamos falando, afinal, é preciso compreender o universo amazônico com um gesto de leitura amplamente plural. De acordo com Ana Pizarro (2012, p. 25), há diferentes considerações sobre sua área, imbricadas com as demarcações políticas dos oito países que compõem a Pan-Amazônia, e dependendo do período histórico das interrogações levantadas, são bem diversas as formas como devem ser interpretadas e a maneira como podem ser adequadamente respondidas. Estamos, portanto, falando de um lugar de enunciação que está longe de ser uma unidade homogênea.

Posto desta forma, analisar como diferentes estratégias de governamentalidade estabelecidas pelo dispositivo colonial, durante o período da Cabanagem, favoreceram a instauração de um patrimônio linguístico europeu na Amazônia brasileira, mergulhada em uma série de conflitos, inclusive, linguísticos, é situar nosso debate em um movimento que explodiu em 1835, em um claro contexto de desavenças políticas características do Período Regencial brasileiro, depois da abdicação de D. Pedro I. Esta agitação cabana, marcada pela forte participação da população local, composta em sua grande maioria por negros e indígenas, representou uma tática de força contra a autoridade constituída pelo pacto orgânico instaurado no Brasil Império.

Os cabanos representaram a resistência a uma nova forma de colonização e entraram para a história oficial do Brasil como um governo “rebelde”, de “autoridade marginal”. Em janeiro de 1835 assumiram o controle da Província do Grão Pará²⁹ e lá se estabeleceram até 1840, quando as forças do Império brasileiro, depois de uma guerra violenta, subjugaram a região. De acordo com Magda Ricci (2016, p. 214), a revolução contou inicialmente com a liderança de parte da insatisfeita elite local branca e de ascendência portuguesa ou europeia que,

²⁸ *Ninguém há de correr em face do inimigo, havemos de matar todos eles. Nosso pai o Sol, nossa mãe a Lua, conhecem já a nossa valentia (Lenda Baré).* Trecho Das Lendas indígenas recolhidas por Max J. Roberto, transcritas por Antonio Amorim.

²⁹ No período da Cabanagem, a Província do Grão-Pará compreendia os territórios pertencentes aos estados de Roraima, Amapá, Amazonas, Rondônia e Mato Grosso.

no início do século XIX, vivia na Província portuguesa do Grão-Pará. A política e a economia imperiais, a princípio comandadas por D. Pedro I, mas logo em seguida administradas pela instauração de Regências³⁰, continuaram a favorecer, na região, os tradicionais negociantes portugueses e ingleses residentes na Província.

No Grão-Pará, antes da Independência do Brasil, as relações comerciais e políticas eram diretamente com Lisboa, e isso não apenas pelas facilidades do comércio, mas também por determinações da divisão política da Coroa portuguesa. De acordo com Jorge Caldeira (2017, p. 242), a região estava ligada administrativamente a Lisboa, e não ao Rio de Janeiro, o que se devia em grande medida ao regime de ventos do Atlântico, pelo qual a navegação a vela durava 20 dias até a metrópole e 90 dias até o Rio de Janeiro. Antes do movimento de Independência do Brasil, os governos da Província eram associados aos comerciantes ligados à metrópole. Embora bastante onerosa, havia uma vinculação da economia local à economia europeia. A separação do Brasil estabeleceu um novo centro de poder, que passou a nomear os governadores do Grão-Pará, não mais enviados por Lisboa. Neste mesmo processo, desapareceram os navios que escoavam a produção local e traziam de Lisboa produtos europeus.

Esta perda de vinculação com o comércio internacional não foi compensada por outras formas de negociação propiciadas pelo Império brasileiro. Diante deste quadro, os representantes políticos do Rio de Janeiro limitavam-se a cumprir funções de arrecadar impostos e a restabelecer a ordem na Província do Grão-Pará e interferir na política linguística da região. Nestas circunstâncias, iniciou-se uma decadência econômica e, ao mesmo tempo, eclodiram violentas disputas pelo poder político no território. Sem comerciantes em condições de adquirir a produção e colocá-la no mercado, “[...] as dissensões descambaram em conflitos abertos entre os defensores do governo central e aqueles de um federalismo maior” (CALDEIRA, 2017, p. 243).

No Grão-Pará do início do século XIX, reunia-se uma grande quantidade de imigrantes europeus que somados à população local e sua multiplicidade étnica constituíam um verdadeiro “caldeirão” político-linguístico. Diferentes interesses econômicos e políticos, embalados por profundas diferenças linguísticas, favoreceram uma espécie de portugalização do *nheengatu* – Língua Geral Amazônica (LGA), a principal língua de contato no período da Cabanagem, uma língua do tronco linguístico tupi. Depois da supressão deste movimento, a imposição da língua portuguesa representará uma das principais tecnologias de governo do Império brasileiro.

³⁰ Em nosso recorte temporal para este texto, vamos abordar, mais especificamente, a Regência Una de Diogo Feijó.

Daí a necessidade de investimentos em novos estudos sobre “[...] a revolução paraense como um fato (com sua história) e um mito (que foi sendo reelaborado ao longo do tempo e no espaço)” (RICCI, 2001, p. 271). Segundo José de Ribamar Bessa Freire (1983, p. 14), a LGA é uma das línguas de maior importância histórica no Brasil, embora seus caminhos, muitas vezes tortuosos, sejam muito pouco conhecidos. Nestes mais de quatrocentos anos de invasão da Amazônia brasileira, as políticas linguísticas brasileiras insistem em deixar as línguas indígenas à margem do oficial, contribuindo para que as histórias destas línguas tenham sido obscurecidas por um grande número de equívocos e ideias preconcebidas. Tomar como ponto de partida algumas práticas linguísticas vivenciadas à época da colonização é, acima de tudo, desmitificar o silêncio dos discursos formadores do português brasileiro e atentar criticamente para o caráter constitutivo do nosso idioma e de uma rede de memória que se estabelecerá com a historicidade decorrente da Cabanagem.

Neste sentido, para este artigo, iremos para além das descrições linguísticas e nos situaremos no espaço das tensões discursivas/conflitos linguísticos para analisar as séries arquivistas, catalogadas a partir da troca de correspondências entre autoridades locais e os centros de poder que governavam a região (uma de 1755, 1758, outras de 1834 e uma de 1837) e de um preceito legal de 1833. Houve uma questão política envolvendo a representação do eu (população local) *versus* o outro (Império brasileiro/ comerciantes europeus) na Cabanagem, materializada numa guerra de enunciabilidades, de que resultou a imposição de uma única língua oficial em toda a região, até o início do século XXI, o português. A compreensão desta complexa situação é ponto-chave para as análises aqui propostas sobre a instauração de um patrimônio linguístico europeu na Amazônia.

Tomaremos como principal referência teórico-metodológica os conceitos de enunciado, dispositivo, vontade de verdade e governamentalidade propostos por Michel Foucault (2006, 2010a, 2010b, 2016). Para compreender as emergências históricas das políticas linguísticas relacionadas à Cabanagem, tomaremos como norteadores os estudos sobre a LGA realizados por José de Ribamar Bessa Freire (1983, 2011), as discussões sobre dispositivo colonial desenvolvidas por Ivânia Neves (2009, 2015) e as pesquisas sobre o movimento cabano de Magda Ricci (2001, 2016).

Novos olhares para os enunciados cabanos e as estratégias de governamentalidade

Os enunciados colocados em circulação pelos documentos e correspondências que vamos analisar estão além das possibilidades internas da língua, são ideologicamente marcados e só foram possíveis a partir das emergências históricas daquele momento. Segundo Hubert Dreyfus e Paul Rabinow (2013, p. 58), não podemos encarar os enunciados como “[...] proposições, uma vez que uma mesma sentença, com o mesmo efeito de sentido, pode representar diferentes enunciados, isto é, apresentar diferentes condições de verdade, dependendo do conjunto de enunciados no qual aparece”. Para Michel Foucault o discurso não pode ser considerado apenas o contato, ou mesmo o confronto, entre uma realidade e uma língua, nem se limita a estabelecer uma conexão entre um léxico e uma experiência.

[...] gostaria de mostrar, por meio de exemplos precisos, que, analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras, próprias das práticas discursivas. Essas regras definem não a existência muda de uma realidade, não o uso canônico de um vocabulário, mas o regime dos objetos. [...] Práticas que (en)formam sistematicamente os objetos de que falam (FOUCAULT, 2010a, p. 54-5).

A relação com fontes documentais/impresas, mais especificamente, as que se encontram em arquivos, não foi sempre a mesma. O arquivo, inclusive, no interior do qual a análise do discurso clássica recortava seu *corpus*, tinha como origem séries textuais impresas, já conhecidas e analisadas pelos historiadores. Em uma perspectiva mais contemporânea, com base em Jacques Guilhaumou e Denise Maldidier (2014), é fundamental levarmos em consideração a complexidade da pesquisa em arquivos, para irmos além das informações institucionais que constam nele (datas, nomes, lugares e séries que ele ocupa). Na prática atual de análise do discurso, está cada vez mais comum retomarmos as preocupações dos historiadores de mentalidades.

[...] na construção de objetos como a morte, o medo, o amor, o profano e o sagrado, instalam, pela confrontação de séries arquivistas, regimes múltiplos de produção, circulação e leitura de discursos. Esses historiadores trabalham ao mesmo tempo sobre a longa duração e sobre o acontecimento. [...]. O arquivo não é um simples documento no qual se encontram referências; ele permite uma leitura que traz à tona dispositivos e configurações significantes (GUILHAUMOU; MALDIDIER, 2014, p. 170).

Nossa escolha de mergulhar em uma história social dos arquivos que atravessam a Cabanagem vai nesta direção, pois estamos interessados na emergência dos discursos, nas

estratégias dos dispositivos e nas batalhas de poder em torno dos usos sociais das línguas que eram faladas nesta época no Grão-Pará, em especial, o *nheengatu*. Particularidade que “[...] busca definir não os pensamentos, as representações, as imagens, os temas, as obsessões que se ocultam ou se manifestam nos discursos, mas os próprios discursos, enquanto práticas que obedecem a regras” (FOUCAULT, 2010a, p. 157).

Nos rastros da proposta genealógica de Michel Foucault (2010b), não tratamos os enunciados de nosso *corpus* de pesquisa como um documento sacralizado, de sentidos fixos. Isto resultaria em um olhar para os cabanos como traidores, sujeitos violentos cujo principal objetivo era desobedecer ao Império brasileiro, sem considerar os processos de aviltamento por que passavam. Ao contrário, entendemos nossas fontes como monumentos, para problematizá-las e pluralizar suas relações de significação, para definir os discursos em suas especificidades. Paramos então nossos olhos nas movências históricas decisivas para a solidificação de algumas estratégias de governamentalidade estabelecidas por um dispositivo colonial, durante o período da Cabanagem, que favoreceram o processo de gestão da invisibilidade da LGA e de seus sujeitos, cuja identidade começou a se forjar naquele momento.

Nesta direção, é bem mais interessante refletir sobre o uso dessas línguas e dos saberes cabanos no cotidiano amazônico a ficarmos apenas constatando os empréstimos lexicais das línguas indígenas ao português do Brasil. Afinal, “[...] desde o fim da década de 1920, a Escola dos Anales, que renovou os estudos históricos, já vem chamando a atenção para o poder da língua e para o seu envolvimento com outras formas de poder” (FREIRE, 2011, p. 47).

A língua portuguesa como dispositivo colonial na Amazônia

As trajetórias históricas das línguas na Amazônia brasileira devem, em nossa perspectiva, ser analisadas em seus contatos e suas tensões, explicitando, por um lado, o processo de conflito entre a língua portuguesa e as línguas indígenas e, por outro, as políticas linguísticas e as formas como elas interferiram nos sujeitos falantes destas línguas e suas marcas identitárias, étnica e regional. No regime de governo dos corpos das populações locais do continente americano, a língua, por seu poder político, mereceu uma atenção especial do colonizador. O controle linguístico representa uma tecnologia de poder bastante significativa para se estabelecer a colonização.

[...] as instituições ocidentais criaram uma série de estratégias de dominação, dispositivos que agenciavam a exploração de riquezas florestais e minerais, mas que se estruturavam na construção de cidades, na imposição de línguas oficiais, e que também estabeleceram os processos de sujeição impostos às sociedades indígenas (NEVES, 2009, p. 32).

De acordo com Bessa Freire (2011), foi o *nheengatu*, e não o português, a principal língua de contato na Amazônia. Essa língua serviu de mediadora entre as sociedades indígenas, os negros e os europeus nas povoações, vilas e cidades de toda região à época da colonização e ainda hoje é falada por povos indígenas no estado do Amazonas. A força política da LGA traduziu o descontentamento das populações locais com o Império português a princípio, e depois também em relação à forçosa integração da região ao Império brasileiro.

Nas colônias portuguesas na América do Sul, muito em função da atuação das missões jesuíticas, formaram-se duas línguas de contato pertencentes ao tronco linguístico tupi, a LGA, que se estendeu pela região amazônica, e a Língua Geral Paulista (LGP), falada na região onde hoje se localiza o litoral sudeste brasileiro. As duas se firmaram mesmo entre povos indígenas falantes de línguas de outros troncos linguísticos, por causa da participação dos missionários católicos que as impuseram por meio da catequese. Na organização jesuítica, havia as aldeias de repartição, locais em que os indígenas eram recrutados e obrigados ou mesmo estimulados à convivência com indígenas dos mais diversos troncos linguísticos. Muitos destes sujeitos tinham pouca ou quase nenhuma possibilidade de interagir em suas línguas maternas, e não era difícil encontrar reunidos nestas aldeias inimigos ancestrais.

Em 1750, em reação a um projeto de poder autônomo agenciado pelos jesuítas, as reformas políticas empreendidas pelo Marquês de Pombal expulsaram a Companhia de Jesus das duas colônias portuguesas, proibiram a utilização das duas línguas gerais e tornaram obrigatório o uso da língua portuguesa. As reformas pombalinas começaram a instituir uma outra face para a política de línguas formulada e executada pelos jesuítas, e, a partir daí, o uso da língua portuguesa substituiu as línguas gerais. Pombal reorganiza toda uma tática de força que trará consequências trágicas no campo da cultura, das línguas, dos saberes.

Na Amazônia, no entanto, apesar desta decisão política e mesmo sem a presença dos jesuítas, a LGA permaneceu crescendo e entrou no início do século XIX como língua majoritária da população regional. Na província do Grão-Pará, as mudanças mais profundas em relação às políticas linguísticas e à condição em que viviam os indígenas só vão acontecer de fato no Período Regencial. Uma destas transformações diz respeito ao fim das aldeias de repartição. De acordo com Bessa Freire (1983), o processo de hegemonia da língua portuguesa

deu-se, efetivamente, só a partir de 1850, já que, até então, embora fosse o português a “língua oficial” do Império brasileiro colonial, esta língua se encontrava, na prática, subordinada ao *nheengatu* – e esta imposição não foi aceita sem resistência.

Língua e governamentalidade

Em consonância com as teorizações de Foucault (2010b; 2016), vamos situar o debate sobre as políticas linguísticas que envolvem o período da Cabanagem na dimensão da governamentalidade. Falamos aqui de uma técnica de poder de base linguística instaurada pelos jesuítas que correspondeu a uma maneira de organizar a vida social e política dos povos indígenas, depois apropriadas pelas determinações da Coroa portuguesa. Estes acontecimentos, resultantes de um processo longo, conflituoso e desigual instituído no período colonial, mas também agenciado pelo Império brasileiro, são decisivos para a supremacia da língua portuguesa no Brasil. Podemos ver nestas agitações históricas como são instituídas algumas práticas de governo.

[...] governar um Estado significará, portanto, estabelecer, a economia no nível geral do Estado, isto é, ter em relação aos habitantes, às riquezas, aos comportamentos individuais e coletivos, uma forma de vigilância, de controle. [...] O que implica em uma pluralidade de fins específicos. E para atingir essas diferentes finalidades deve-se dispor as coisas. E esta palavra dispor é importante, à medida que, para a soberania, o que permitia atingir sua finalidade, isto é, a obediência à lei, era a própria lei; lei e soberania estavam ligadas (FOUCAULT, 2016, p. 418).

De acordo com Guilherme Branco (2016, p. 113), governamentalidade para os estudos foucaultianos é uma técnica de controle social que se caracteriza pela tentativa de realizar o gerenciamento de uma sociedade. Governamentalidade é gestão social, gestão da população, gestão de indivíduos, que corresponde, portanto, ao surgimento de um tema extremamente caro a Foucault, a questão da burocracia. Assim, para existir governo deve haver uma forma de poder e de saber agindo dentro de uma teia burocrática.

[...] quero dizer que, em uma sociedade como a nossa, mas no fundo em qualquer sociedade, existem relações de poder múltiplas que atravessam, caracterizam e constituem o corpo social e que essas relações de poder não podem se dissociar, se estabelecer, nem funcionar sem uma produção, uma acumulação, uma organização e um funcionamento de um discurso (FOUCAULT, 2016, p. 279).

Estamos aqui, a partir das brechas deixadas nos registros históricos, procurando mostrar como a gestão dos usos das línguas imbrica-se com a institucionalização de uma ‘verdade linguística’ no período da revolução cabana. Todas as relações de poder e de saber, somadas a determinadas urgências históricas, são estabelecidas por um dispositivo ou por um conjunto deles. Observamos em relação aos processos envolvendo a LGA que eles ratificam uma cosmologia, um modo de viver (ou morrer) em função dos discursos “verdadeiros”, trazem consigo efeitos específicos de uma disciplina linguística europeia e, ao mesmo tempo, favorecem a invenção de uma outra tradição linguística na Amazônia. Estes processos, com novas atualizações, chegam, inclusive, até os nossos dias.

O colonialismo europeu, tanto na América como em outras partes do mundo, se impôs a partir de uma multiplicidade de interesses. Os Estados europeus, com seus exércitos e seus anseios de se tornarem impérios, as grandes empresas que começavam a surgir e desejavam abrir novas frentes de exploração econômica e a Igreja Católica com o objetivo de aumentar o rebanho de Deus são alguns dos mais visíveis fatores que impulsionaram as práticas coloniais (NEVES, 2009, p. 32).

Os dispositivos de controle do discurso indicam uma vontade de verdade que se estabelecerá como um discurso “ideal de uma língua oficial”. Derivada dos procedimentos de interdição e segregação, que toda sociedade tem, subjacente às suas práticas, uma vontade de verdade surge opondo o verdadeiro ao falso. A verdade, portanto, é uma configuração histórica: não há uma verdade, mas ‘regimes de verdade’ que se transformam de acordo com as contingências históricas.

De acordo com Rosário Gregolin (2006), apoiada sobre um suporte e uma distribuição institucional, a vontade de verdade tende a exercer sobre os outros discursos uma espécie de pressão, um poder de coerção. Ao propor a existência de uma ‘vontade de verdade’, Michel Foucault não pensa como uma essência a ser descoberta, porém procura descrever e analisar os modos como a “verdade” vem sendo historicamente produzida e a função de controle exercida por essa produção.

Dispositivo colonial, língua e modernidade

Um dos principais objetivos da obra de Michel Foucault foi entender como as estratégias de governamentalidade estabelecem práticas sociais do saber e do poder que produziram o que somos nós, hoje. Segundo Rosário Gregolin (2015), para incorporar às suas análises a dimensão heterogênea das práticas discursivas e não discursivas que produzem subjetividades, ele propôs

o conceito de dispositivo, cujo mérito principal é mostrar como as relações de poder se estabelecem para além da repressão e da ideologia, na maioria das vezes envolvidas com a normalização e com a disciplina. Neste sentido podemos observar como as línguas indígenas primeiro e depois o *nheengatu* e seus sujeitos passaram a ser concebidos como anormais, fora da proposta civilizatória do Ocidente.

Para Foucault (2006, p. 244), o dispositivo representa um

[...] conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos.

Na difusão das línguas gerais entre povos indígenas não falantes de línguas tupi, fica evidente a presença do dispositivo religioso, com a tradução da bíblia e a conversão dos indígenas. Mas há um outro dispositivo, por vezes associado ao religioso, que vai além dos limites da igreja e mesmo do sistema colonial, que, em tese, no Brasil, finalizam em 1822, com a proclamação da Independência, o dispositivo colonial. As línguas e todas as práticas culturais são colocadas em uma hierarquia, em que as populações locais passam a figurar como atrasadas, selvagens. Todos os saberes europeus passam, então, desde o início da colonização, a representar o moderno, que vai sempre se atualizar e se opor aos saberes locais.

Tomando também como referência a definição de colonialidade do poder, formulada por Walter Dignolo (2003), Neves propôs, a partir da perspectiva foucaultiana, a existência de um dispositivo colonial, para pensar as tecnologias de poder ainda bastante atuantes nos processos de produção das subjetividades das sociedades amazônicas e nos discursos que circulam sobre elas.

Este grande dispositivo, o sistema colonial, engloba o poder colonial das metrópoles europeias e a colonialidade, que representa sua atualização, com seus diferentes matizes, prossegue nas histórias das sociedades amazônicas e em muitas outras histórias da América Latina, a moeda colonialidade/modernidade continua a se atualizar e ela está intensamente presente, sobretudo nas ações do poder público também na cidade (NEVES, 2015, p. 31).

O dispositivo colonial sempre esteve imbricado com as mais diferentes mídias, com os sistemas judiciários, com o dispositivo escolar e mesmo em nossas conversas cotidianas, quando ouvimos que não existem mais índios de verdade, ou ainda que todos os povos indígenas falavam apenas uma língua indígena, o tupi e tantos outros. Sabemos bem que estes enunciados

pejorativos e hierarquizantes que se naturalizaram sobre os povos indígenas são marcas do dispositivo colonial e suas interfaces.

Dispositivo colonial e disposições da lei

Os dispositivos frequentemente se atravessam, e, assim como vimos o dispositivo religioso funcionar junto com o colonial, agora vamos mostrar como o dispositivo jurídico agiu decisivamente na implementação da língua portuguesa na Amazônia brasileira e como as determinações, com peso de lei, muitas vezes descumpridas nas gigantescas fronteiras da Província do Grão-Pará.

A Carta de 4 de agosto 1755 – de Sebastião José de Carvalho a Francisco Xavier -, por exemplo, extingue nas aldeias algumas práticas religiosas da “raça inferior” e instaura uma fiscalização maior, por meio de uma ação administrativa, quanto ao uso da(s) língua(s). Como podemos notar no trecho da carta transcrito abaixo, estas recomendações reforçam os movimentos, já iniciados pelo Marquês de Pombal em 1750, de imposição linguística e de retirada dos religiosos do governo dos indígenas.

[...] EU Irmão do meu coração. – Esta carta acompanha a lei, que El-rei Nosso Senhor estabeleceu, para restituir aos índios desse Estado a liberdade que lhes era devida, e aos povos delle os operários, que até agora não tiveram, para cultivarem os muitos e preciosos fructos, em que abundam essas terras. Da mesma lei vereis que nella se não contem novidade, porque toda consiste em uma renovação das antigas e saudáveis leis, cuja observância reduziu o Pará e o Maranhão, à autoridade civil, na forma que o governador, em junta com o prelado diocesano e magistrados, venha a resolver (AZEVEDO, 1999, p. 255).

Tomando este enunciado como um detalhe significativo presente na cadeia de escritura da carta, nos encaminharemos para gestos de interpretação que indicam possíveis formações “[...] de mais um campo estratégico de relações de poder, no sentido mais amplo do termo, e não meramente político” (FOUCAULT, 2010b, p. 225). Falamos de uma possível atualização da economia no nível geral da Província, isto é, “[...] ter em relação aos habitantes, às riquezas, aos comportamentos individuais e coletivos, uma forma de vigilância, de controle (FOUCAULT, 2016, p. 413).

Campo estratégico que também será ratificado anos mais tarde pela troca de correspondências entre Bernardo da Costa a Francisco Xavier (1758) – cadeia de escritura que trata de instruções para a diligência de se erigirem em Vilas as aldeias dos índios. Nesta materialidade escrita, fundamentalmente nos 3º, 18º e 22º apontamentos que constam no excerto

da carta transcrito a seguir, existem pistas discursivas que deixam muito claro qual era de fato a língua que deveria ser “ensinada” para a população local e nas escolas maiores de instrução pública.

Deve-se examinar com a maior exaçaõ a verdade de tudo que disser respeito aos apontamentos seguintes [...] 3º. Se falam a língua portuguesa: se já há alguns que saibam ler e escrever. [...] 18º. De que nação se compõem a tal Aldeia? qual era a sua língua natural? em que tempo se estabeleceu? donde vieram os moradores? [...] 22º. Se a aldeia tem capacidade para se reduzir a Vila, e nesse caso se será mais útil juntar-lhe mais alguns moradores vizinhos, que não sejam índios, misturando todos no número dos que servirem no Senado (MENDONÇA, 2005, p. 411-4).

Posto desta forma, por mais que estas movências históricas tentem enquadrar um determinado “avanço” no contexto social brasileiro regido pelas estratégias do dispositivo colonial, no que diz respeito a um modelo de gerenciamento linguístico implementado, a dinamicidade das línguas e toda uma estética de resistência linguística transformam este índice de governamentalidade em algo fragmentário e descontínuo. Afinal, é claro que uma língua não deixa de ser falada por lei/decreto, por mais que isso tenha algum impacto real sobre a vida dos falantes.

A partir da análise dos regimes de enunciabilidade mobilizados nas trocas de correspondências destacadas, concluímos que é fundamental a imersão nas condições de possibilidades históricas em que os saberes ficam sujeitados. Discorreremos aqui sobre os conteúdos linguísticos soterrados, camuflados em funcionamentos coerentes ou formações sistemáticas.

Saberes ocultados que, segundo Haroldo de Resende (2016, p. 127), tentam tornar invisíveis o aparecimento de determinados conteúdos históricos (ou patrimoniais) importantes para algumas interpretações, porque somente estes conteúdos possibilitariam a descoberta da clivagem das lutas e dos embates que certas ordens discursivas, impostas pelo dispositivo colonial e suas interfaces, objetivam esconder sobre esta portugalização da língua geral amazônica.

[...] O português falado no Brasil, e mais especificamente na Amazônia, no século XVII, foi considerado pelo padre Vieira, uma “meia-língua”, produto de uma política colonial que contribuiu para o extermínio de línguas minoritárias, propiciando a expansão da língua geral amazônica [...] Esses registros, porém, não se limitaram ao período colonial e podem ser encontrados até mesmo em pleno século XIX, especialmente no período de 1832-1842, durante a Cabanagem. Os cabanos – índios, tapuias, negros, caboclos e variados tipos de mestiços – provenientes de diferentes tipos de horizontes linguísticos, usavam a língua geral como instrumento de interação,

mas nesse caso, a comunicação era basicamente oral, porque eles eram em sua maioria iletrados. No entanto, os poucos cabanos alfabetizados, quando recorriam à escrita, abandonavam a língua geral amazônica, optando pela língua portuguesa, como testemunha alguns documentos (FREIRE, 2011, p. 84-5).

Se a popularização do *nheengatu* interessava ao projeto de evangelização dos jesuítas, ela desagradava ao projeto lusitano de instauração da língua portuguesa como manifestação linguística nacional do Brasil, em meados do século XVII e 1758, com a intensificação do Diretório dos Índios encabeçada pelo Marquês de Pombal (conforme já comentado).

Tomando por base as tensões linguísticas resultantes destes dois projetos, notaremos aspectos indicadores que efetivam os processos de subjetivação como práticas (discursivas; não discursivas) que ligam o sujeito à verdade. Para Michel Foucault, a verdade é da ordem do acontecimento, ela ocorre sempre em um lugar e em um tempo. De acordo com Rosário Gregolin (2016), em termos foucaultianos, subjetividade não se refere à identificação do sujeito como categoria invariável, mas a modos de agir (até mesmo linguísticos), processos de subjetivação modificáveis e plurais. Ou seja, assim como o dispositivo colonial atualiza as suas formas de dominação e exploração nos territórios das sociedades indígenas na Amazônia, a resistência destes povos também se atualiza em novas formas de respostas a essas investidas indiscriminadas na região.

E, se partirmos para uma visão mais plural destes conflitos discursivos ao longo do tempo fortalecidos no Gão-Pará, constataremos que as políticas linguísticas empreendidas pela Coroa portuguesa e pelo Império brasileiro também orientaram de certa maneira o início da escolarização na Província. Nosso destaque aqui é para o papel do Estado e da Igreja (como dispositivos coloniais europeus) na criação das primeiras escolas sistemáticas na Amazônia e na solidificação de um desenho político, no período da Cabanagem, que arquitetasse uma tradição linguística ocidental em nosso país e apagasse aos poucos os registros da língua geral amazônica na região.

Dispositivo colonial, imposição da língua portuguesa e as escolas

O fragmento a seguir compõe as *Disposições da Lei de Outubro de 1833* (em especial o 6º artigo) - pertencente aos Arquivos do Poder Executivo da época regencial em Cametá (município paraense com forte marca histórica na Cabanagem).

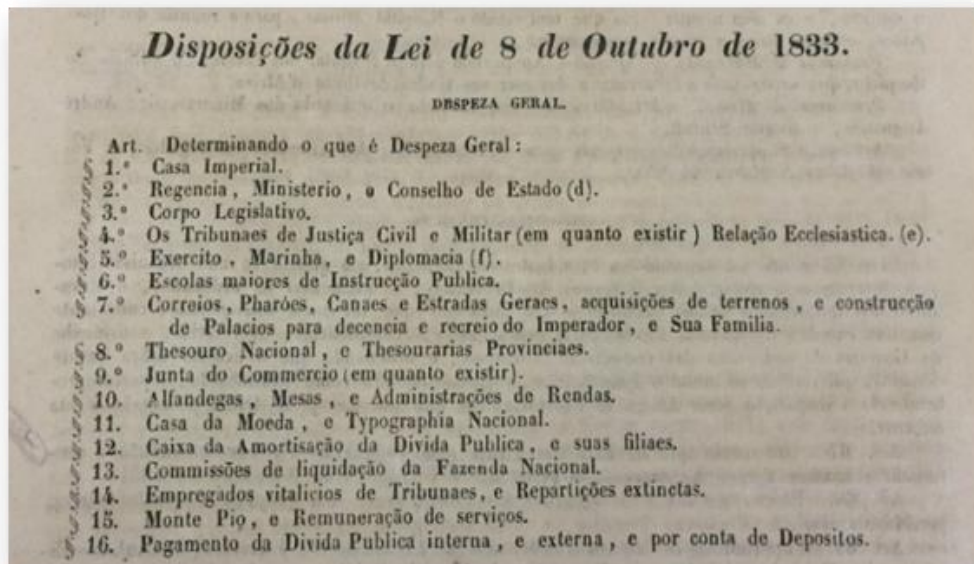


Figura 01: Lei de 8 de outubro de 1833
Fonte: Museu de Cameté -PA.

Como podemos observar na materialidade em destaque, vários foram os artifícios administrativos que, historicamente, de uma forma ou de outra, tentaram silenciar, erradicar algumas manifestações linguísticas em território brasileiro. Todavia, em se tratando de políticas linguísticas em diálogo com alguns princípios dos estudos de Michel Foucault, é necessário também mobilizar e colocar em visibilidade ações locais de resistência, pois “[...] uma escola ou uma família, por exemplo, podem estabelecer e colocar em prática planos para alterar uma certa situação sociolinguística, mesmo que isso nem sempre seja explicitado” (MAHER, 2013, p. 120).

Tendo como base as reflexões da genealogia de Michel Foucault em consonância com as *Disposições da Lei de Outubro de 1833* (em especial o 6º artigo), podemos dizer que este tipo de perfil de legitimação/gerenciamento escolar é aquele no qual o comando social é construído mediante uma rede difusa de dispositivos que regulam os costumes, os hábitos e as práticas discursivas. Poderíamos dizer, então, que uma disciplina linguística é assegurada por meio de instituições físicas presentes no monumento oficial em questão, a saber: as *escolas maiores de instrução pública*, onde não havia o registro da existência de professores indígenas durante todo período colonial. Espaços que iriam estruturar o terreno social e fornecer explicações “adequadas” para a razão das disciplinas e para instauração de uma vontade de verdade.

Ao examinar os mecanismos sociais que controlam a produção e a circulação dos discursos, segundo Rosário Gregolin (2016, p. 119), “[...] Foucault nos mostra que a vontade de verdade se apoia em uma base institucional, sendo ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por toda uma espessura de práticas”. E dentro desta dimensão, Michel Foucault (2010c, p. 17) aponta que o modo mais profundo do exercício de um regime de verdade é a maneira como um dado saber é reconduzido numa sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e, de certo modo, para este artigo, atribuído para a solidificação das batalhas de poder em torno dos usos sociais das línguas.

Mergulhados neste universo de arquivos/fontes documentais/monumentos, destacamos a importância de se compreenderem as estratégias de governamentalidade, estabelecidas pelo dispositivo colonial para portugalização do *nheengatu* no período da Cabanagem, inseridas em uma complexa rede de memória, já que o movimento cabano carrega também outros códigos. Assim, investigá-los é um indicativo de um caminho possível para descobrirmos algumas questões “de fundo” a respeito da Amazônia brasileira, suas sociedades, sua língua geral e seu lugar na ordem colonial e nos quadros do Império do Brasil.

E se conectarmos todo o universo cabano em uma certa dinâmica de causalidades – um “autor” ou uma instância produtora – é possível identificarmos algumas condições de enunciabilidade muito específicas para a solidificação de um patrimônio linguístico europeu no Grão-Pará e, ao mesmo tempo, para a ampliação de outras normalizações que também são influenciadas a partir das *Disposições da Lei de Outubro de 1833*.

Grande parte da análise de Bessa Freire (2011), por exemplo, nos impulsiona para um diagnóstico que fortalece a construção de uma língua portuguesa sem “sotaque lusitano”, adaptando (ou ressignificando), inclusive, a dinâmica de “meia-língua” indicada pelo padre Vieira, de modo que o debate alavancado por ele nos obriga a pensar na instauração de um dispositivo escolar e de um dispositivo de segurança e, sobretudo, o reflexo destes com o princípio da soberania linguística e do reestabelecimento da ordem social que vinha sendo trabalhado pelos portugueses no Grão-Pará. Como podemos notar na catalogação de algumas correspondências oficiais que estão no quadro abaixo, pertencentes aos Anais do Arquivo Público do Pará³¹.

³¹ Os excertos transcritos no quadro revelam arquivos do primeiro tomo de um *Catálogo Seletivo* produzido sobre o movimento cabano, composto de hum mil cento e dezenove verbetes resultantes da organização e do tratamento das fontes, com seus correspondentes índices.

CATALÓGO SELETIVO REFERENTE À CABANAGEM - 1ª PARTE

1. Ofício de Manoel Lourenço de Matos, Tenente Coronel da extinta Legião de Jones, a Bernardo Lobo de Souza, Presidente da Província do Pará, pedindo que mandasse municiar os militares em serviço, para evitar violências (*Marajó -25/01/1834*). **Código. 852, Documento.145**

2. Ofício de Manoel Lourenço de Matos, Tenente Coronel da extinta Legião de Jones, a Bernardo Lobo de Souza, Presidente da Província do Pará, informando sobre a situação em que se encontravam duas Freguesias da Ilha do Marajó: Soure e Monforte, onde a população, constituída em sua maioria de um número expressivo de índios, revoltava-se contra as autoridades locais. Dessa forma vinha também, justificar o seu atraso no cumprimento das ordens presidenciais, que determinavam a captura de criminosos e negros fugitivos. (*Monsarás – 10/06/1834*). **Código.852, Documento.150**

3. Ofício de Manoel Lourenço de Matos, Tenente Coronel da extinta Legião de Jones, a Bernardo Lobo de Souza, Presidente da Província do Pará, informando que os atos criminosos na Província eram praticados indiscriminadamente pois os revoltosos não temiam às leis e que era necessário chegar na região as “benesses da instrução” para que todos pudessem “falar a mesma língua”. (*Marajó -04/12/1834*) **Código.852, Documento.157**

4. Ofício de João Henrique de Matos, Comandante Militar do Baixo Amazonas, a Francisco José de Souza Soares de Andréia, Presidente da Província do Pará, informando sobre a restauração da Freguesia de Almeirim, as operações ocorridas no Rio Paru contra os rebeldes, o prejuízo causado pelos mesmos à agricultura e ao comércio, devido à falta de mão de obra, empregada na defesa militar. Solicitando atenção aos ofícios do Presidente da Câmara e do Capitão da força de Porto-de-Moz; o necessário para a construção de uma cadeia pública, de uma escola e restauração da fortaleza (*Quartel do comando Militar do Baixo Amazonas em Santarém -18/07/1837*) **Código.888, Documento.126**

Fonte: *Catálogo seletivo/ Anais do Arquivo Público do Pará, 2018.*

Os regimes de enunciabilidade que compõem as materialidades em destaque no quadro, em especial o Código.852 (documento.157) e o Código.888 (documento.126), revelam a ausência de uma educação formal na região, ou melhor, os problemas dela no Grão-Pará durante o contexto posterior à Independência política do Brasil até o final do tempo conhecido também como menoridade do imperador brasileiro Pedro II, principalmente pelo imenso número de povos indígenas na região. Na primeira metade do século XIX, a instituição escola (com o perfil que a conhecemos hoje) ainda não estava consolidada como o principal espaço de instrução em nosso país, e esta situação dificultava o controle, a vigilância da língua geral amazônica.

A dificuldade se tornava mais alarmante porque a ‘instrução formal’ coexistia com outros ambientes, sob as mais diversas formas de práticas educacionais informais,

particularmente nos recintos domésticos e religiosos. Configuração histórica que nos conduz para uma realidade em que se nota que o ensino, apesar de já ter a base legal ratificada para a região amazônica em 1833, era ministrado sem o controle das autoridades e correspondeu durante a monarquia a uma face não visível do *iceberg* educativo, transformando-se no Segundo Reinado (e no fim do período regencial de Feijó) em uma preocupação constante dos representantes do Estado, das “elites econômicas” e intelectuais, frente à necessidade de governamentalidade da Província e da prevenção contra a desordem.

Para ampliarmos ainda mais o cenário de análise dentro desta rede de memória tendo como recorte a Cabanagem, cabe trazer para reflexão alguns trechos da principal descrição histórica cabana, a saber: a obra “*Motins Políticos ou história dos principais acontecimentos políticos na Província do Pará desde o ano de 1821 até 1835*”, de autoria de Domingos Antonio Raiol, possuidor do título nobiliárquico de Barão do Guajará, um dos mais proeminentes intelectuais políticos do Norte do Brasil no século XIX, que, em toda narrativa, enfatiza que as populações analfabetas são diretamente ligadas à “barbárie” e à “violência”:

[...] tudo era burlesco! Em certos lugares havia até embaixadores e ajudantes de embaixador! Denominavam assim os encarregados de avisar e aliciar gente pelos sítios e povoados. Eram quase todos analfabetos! mal sabiam falar e escrever os que se presumiam mais instruídos [...] Para se avaliar a capacidade dos oficiais rebeldes, transcrevo textualmente o seguinte ofício escrito pelo próprio punho de um dos mais considerados líderes: “Ex.mo Sr. Presidente ~ Axome çem monisão que muntas vezis tenho pedido. Çe uver cunfelito aqui não çei o qe soçederá. Çe não á qartuxami prontu mandi polvra i xumbo qe aqui çe inbalará ~” [...] (p.929)

[...] Não contestamos que a anarquia no Pará fosse o resultado fatal das lutas entre as facções, e nem destas era lícito esperar outra coisa, formadas como eram de gentes desconhecidas e somente capazes de fazer sequela aos turbulentos e ambiciosos sem moralidade, sobressaindo nos últimos tempos os malfeitores analfabetos, os vadios e analfabetos que, viviam na mais crassa ignorância, sem a menor noção dos deveres sociais (RAIOL, 1970, p.973).

As condições de possibilidades históricas em que enunciados como estes foram produzidos indicam que era também tarefa fundamental do dispositivo colonial inserir na mente das classes “populares” uma disciplina linguística, que precisava ser acompanhada de uma aprendizagem socializada pela instituição escola, na qual os ideais de “civildade” funcionariam também como um dispositivo de controle.

A ideia do direito à educação, introduzida muito antes da ideia de Estado, está dependente, no entanto, da teoria de gerenciamento populacional como um instrumento de dominação, isto é, nota-se que paulatinamente o objeto do governo provincial na Cabanagem deixa de ser somente a dinâmica territorial da guerrilha e passa a ser também o modo de gestão

da população, um controle das estratégias que os indivíduos, em sua liberdade, podem ter em relação a si mesmos e uns em relação aos outros.

Segundo Magda Ricci e Luciano Lima (2015, p. 859), portanto, no pensamento do Barão de Guajará e de toda sua geração de aliados, somente a concretização de ações educacionais mais efetivas por parte das autoridades do Império brasileiro funcionaria como medida real de vigilância e obediência dos rebeldes, que, se permanecessem analfabetos, sem o domínio efetivo da língua portuguesa, poderiam representar uma ameaça constante ao Estado de direito. Trata-se de acontecimentos que geraram tensões discursivas no Grão-Pará com relação à língua geral amazônica e, ao mesmo tempo, deram ao movimento outra estética de resistência.

Considerações Finais

Com efeito, estes acontecimentos discursivos aqui analisados sugerem um gesto de interpretação do movimento cabano impregnado de um conjunto de instituições de controle. Acontecimentos, inclusive, também responsáveis por delinear as linhas de desenvolvimento do Estado moderno no Grão-Pará ou o que chamamos de formação do Estado governamentalizado, em que governar consiste em conduzir condutas, manter a noção de seguridade mais ampla possível.

Este artigo, portanto, mobilizou outras formas de olhar para a história das diferentes línguas que constituíram o grande caldeirão linguístico da região à época da Cabanagem. Memórias fundamentais para um entendimento mais verticalizado da historiografia do Pará e do Brasil, da constituição plural do nosso idioma e de como a Cabanagem se relacionou com o processo de fortalecimento das primeiras instituições escolares sistemáticas na Amazônia brasileira.

Não podemos imaginar uma dimensão linguística única para o movimento que ocorreu no Grão-Pará ao final da Regência Una de Diogo Feijó. Esta simplificação desqualificaria as multiplicidades de significado e conflitos linguísticos contidos nas lutas dos inumeráveis cabanos de 1835 ou 1840. Segundo Magda Ricci (2001), a Cabanagem foi um movimento social empreendido por pessoas concretas, que viveram temporalidades diferentes da nossa, com ideais, utopias e formas de articulação do pensamento que lhes são próprias.

Referências

AZEVEDO, João Lúcio. **Os jesuítas no Grão-Pará**: suas missões e a colonização. Belém: SECULT, 1999. p. 255-7.

BRANCO, Guilherme Castelo. Governamentalidade, política, resistências ao poder. In: RESENDE, Haroldo de (Org.). **Michel Foucault** – política: pensamento e ação. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016. p. 11-121.

CALDEIRA, Jorge. **História da riqueza do Brasil**: cinco séculos de pessoas, costumes e governos. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2017.

DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault** - uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010a.

_____. **A hermenêutica da sujeito** – curso dado no Collège de France (1981-1982). São Paulo: Editora Wmf Martins fontes, 2010b. pp. 221-241.

_____. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 2010c.

_____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

_____. **Vigiar e punir**. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

FREIRE, José Ribamar Bessa. **Rio Babel** – a história das línguas na Amazônia. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

_____. “Da fala boa ao português na Amazônia brasileira. In: **Ameríndia** – Revue d’ethnolinguistique amérindienne. Paris: A. E. A., n. 8, 1983.

GREGOLIN, Maria do Rosário. **Foucault e Pêcheux na análise do discurso**: diálogos e duelos. São Carlos: Editora Claraluz, 2006.

_____. O dispositivo escolar republicano na paisagem das cidades brasileiras: enunciados, visibilidades, subjetividades. In: **Revista Moara** – estudos linguísticos. Edição 43 – jan-jun 2015, p. 6-25.

_____. Michel Foucault: uma teoria crítica que entrelaça o discurso, a verdade e a subjetividade. In: FERREIRA, Ruberval; RAJAGOPALAN, Kanavillil (Orgs.). **Um mapa da crítica nos estudos da linguagem e do discurso**. Campinas, São Paulo: Pontes Editores/Unicamp, 2016. p. 115- 142.

GUILHAUMOU, Jaques; MALDIDIER, Denise. Efeitos do arquivo – a análise do discurso ao lado da história. In: ORLANDI, Eni (Org.). **Gestos de leitura**: da História no discurso. Campinas, São Paulo: Editora Unicamp, 2014. p.169-192.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2011.

MAHER, Terezinha Machado. Ecos de resistência: políticas linguísticas e línguas miniritárias no Brasil. In: NICOLAÍDES, Chistine; SILVA, Kleber; TILIO, Rogério; ROCHA, Claudia (Orgs.). **Política e Políticas linguísticas**. Campinas, São Paulo: Pontes editores, 2013, p. 117-134.

MENDONÇA, Marcos Carneiro de. **A Amazônia na era pombalina** – Tomo III. Brasília: Senado Federal, conselho editorial, 2005.

MIGNOLO, Walter. **Projetos locais/projetos globais** – colonialidade, saberes subalternos e pensamento limiar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

NEVES, Ivânia. **A Invenção do índio e as narrativas orais tupi**. Tese de Doutorado. Campinas: Unicamp, 2008.

_____. EtniCidades: os 400 anos de Belém e a presença indígena. **Revista Moara** – estudos linguísticos. Edição 43, jan-jul, 2015. p. 26-44.

PIZARRO, Ana. **Amazônia: as vozes do rio**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

RAIOL, Domingos. **Motins Políticos ou história dos principais acontecimentos políticos na Província do Pará desde o ano de 1821 até 1835**. Belém: Universidade Federal do Pará, 1970.

RESENDE, Haroldo. Política e ação no pensamento de Michel Foucault: conexões entre poder, saber e discurso. In: RESENDE, Haroldo de (Org.). **Michel Foucault** – política: pensamento e ação. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

RICCI, Magda. Passos imperiais e (des)compassos cabanos: Belém e sua “índole” – 1800-1840. In: LACERDA, Francinete; SARGES, Maria (Org.). **Belém do Pará: história, cultura e cidade** – para além dos 400 anos. Belém: Açai, 2016. p. 205-227.

_____. Do sentido aos significados da Cabanagem: percursos historiográficos. In: **Anais do Arquivo Público do Pará** – Belém: Secretaria de cultura/Arquivo público. 2001. V. 04, pp. 241-274.

RICCI, Magda; LIMA, Luciano. Letrados na Amazônia Imperial e saberes das populações analfabetas durante a Revolução Cabana (1835-1840). **Revista Brasileira de Educação**. V. 20, n. 63, out-dez, 2015. p. 845-867.

PRÁTICAS DE LINGUAGEM E A RETOMADA DA ESCRITA PELO SUJEITO RR

Nirvana Ferraz Santos SAMPAIO³²

Tamiles Paiva NOVAES³³

Resumo: Neste artigo, apresentamos dados de reconstrução da escrita de um sujeito afásico. Para tanto, recorreremos aos pressupostos teórico-metodológicos da Neurolinguística Discursiva. Consideramos que o não separar língua(gem), cultura e sociedade, e compreender o sujeito como parte do corpo social possibilitam uma prática (clínica) com a linguagem capaz de conduzir o sujeito à retomada do papel de “sujeito de escrita”.

Palavras-Chave: Linguagem. Escrita. Afasia

Abstract: *In this paper, we present reconstruction data of the writing of an aphasic patient. For this we use the theoretical and methodological assumptions of Discursive Neurolinguistics. We believe that not separating language, culture and society, and understanding the patient as part of the social body allows a (clinical) practice with the language capable of leading the patient to resume the role of "writing's subject".*

Keywords: *Language. Writing. Aphasia*

³² Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLin), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Vitória da Conquista, Bahia. Líder do grupo de Pesquisa GPEN/CNPq/UESB. Email: nirvanafs@terra.com.br

³³ Mestre em Linguística pelo PPGLin/UESB. E-mail: novaes.tamilespaiva@gmail.com

Introdução

Apresentamos, neste artigo, resultados referentes à prática com a linguagem escrita realizada com RR, sujeito afásico que sofreu um acidente vascular cerebral (AVC). Para tanto, utilizamos os pressupostos teórico-metodológicos da Neurolinguística Discursiva (doravante, ND), cuja proposta é implementada por Coudry (1988, 1996, 2002, entre outros). A justificativa da escolha dessa perspectiva se dá porque a prática (clínica) com a linguagem nesse âmbito não separa língua(gem), cultura e sociedade, e compreende o sujeito como parte do corpo social (SAMPAIO, 2006). Dessa forma, a interlocução é compreendida como lugar de produção de linguagem (COUDRY e FREIRE, 2010) e, portanto, de mediação no sentido vygotskyano (VYGOTSKY, 1988). Consideramos que a presença física do outro seja essencial nos casos de afasia e, nesse sentido, questionamos: na ausência física de um interlocutor, no momento da construção, o sujeito afásico seria capaz de proceder a essa atividade?

Este artigo é composto por três seções seguidas pelas considerações finais e as referências. Assim, a primeira seção aborda pontos relevantes teoricamente; a segunda seção apresenta a metodologia utilizada e os dados referentes ao sujeito RR e a terceira seção apresenta dados de escrita de RR com análise qualitativa.

Questões relevantes da Neurolinguística Discursiva, de escrita e de letramento

Essa abordagem se baseia nos trabalhos de Luria (1981), Jakobson (2005), Benveniste (1989), Franchi (1992), entre outros. Recorre-se a Luria (1981) sobretudo na concepção de cérebro como um Sistema Funcional Complexo, ou seja, um cérebro dinâmico, plástico e produto da evolução sócio-histórica do homem. Em Jakobson (2005), a linguagem é definida a partir de duas operações, que presidem todo ato de fala: a seleção e a combinação. O estudo, em especial, recorrerá a respeito do estatuto descritivo e explicativo dos eixos de seleção e combinação/metafórico e metonímico. Em uma releitura do mestre genebrino, o estudioso russo, Jakobson, utiliza a sua teoria das relações Sintagmáticas e Associativas para compreender as mudanças na relação do afásico com a língua. O preceito de que “antes da enunciação, a língua é apenas possibilidade de língua” (BENVENISTE, 1989, p. 14) é base para o desenvolvimento das pesquisas ancoradas na ND. Para essa abordagem, a relevância está na concepção de linguagem enquanto atividade constitutiva do ser humano (Cf. Franchi, 1992).

No desenvolvimento da pesquisa que deu origem a este artigo, recorremos ao conceito de escrita, tanto no âmbito neuropsicológico, quanto como atividade cultural que constitui o sujeito. Para isso, evocamos os estudos de Santana (2002) sobre os indícios da escrita e as operações de reelaboração dos afásicos. As questões de letramento foram respondidas a partir de Tfofi (2002). Pressupostos importantes, pois nos ajudaram a observar o acesso à escrita e a verificar o grau de letramento do sujeito RR após o AVC.

Segundo Santana (2002), é a partir de visão enunciativo-discursiva que é possível explicar a retomada do papel de “sujeito da escrita” do afásico, renegando as análises que tomam o “erro” como incapacidade ou desvio da norma. Para a abordagem discursiva deve-se reconhecer que a escrita só é possível por um exercício de subjetividade, de dialogismo e de trabalho linguístico.

Para Tfouni (2002), a relação entre escrita e letramento é medida através da relação do produto e do processo, ou seja, enquanto os sistemas de escrita são um produto cultural, o letramento é processo de aquisição de um sistema escrito. Na visão abordada pela autora, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita, procura estudar e descrever o que ocorre nas sociedades ao abordarem um sistema de escritura e observa quais práticas psicossociais substituem as práticas “letradas” em sociedades ágrafas. A visão de letramento é importante para este estudo, pois ele tem por objetivo verificar o social e não o individual, como alfabetizado padrão.

Questões de Metodologia

Realizamos com RR 22 encontros individuais e 21 encontros em grupo. Os acompanhamentos foram, em sua maioria, realizados no Espaço de Convivência entre Afásicos e não Afásicos (ECOFA), Laboratório de Pesquisa e Estudos em Neurolinguística (LAPEN), na Universidade Estadual da Bahia. (UESB). Apenas quatro encontros foram realizados em outros espaços, como a própria residência de RR e na residência da sua irmã. Isso foi necessário, durante o tempo de acompanhamento, pois RR foi internada várias vezes e precisava permanecer em repouso, o que inviabilizava a sua ida até a UESB. Além do ECOFA, RR frequentava semanalmente o fisioterapeuta no Centro Municipal de Atenção Especializada (CEMAE).

O estudo realizado neste artigo foi ancorado nos princípios de ética na pesquisa que envolve seres humanos. Foi submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres

Humanos como todo e qualquer projeto que seja relativo a seres humanos (direta ou indiretamente), conforme definido na resolução CNS 466/12. Esta pesquisa possui um Certificado de Apresentação para Apreciação Ética – CAAE – com a numeração 31936014.5.0000.0055 e que assegura o direito de realização. O responsável pelo sujeito da pesquisa assinou um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

RR, o sujeito deste estudo, faleceu em agosto de 2015. Era do sexo feminino, nasceu em fevereiro de 1968, era brasileira, solteira, mãe de um filho, comerciária. RR possuía o ensino médio completo e havia passado no vestibular para cursar segurança do trabalho. Segundo informações da família, RR gostava muito de almoçar e jantar com amigos, era uma pessoa muito sociável, praticava caminhada e frequentava bastante a igreja. Gostava de ler romances, livros sobre política e com tema relacionado ao espiritismo, e assistia a Tv, filmes e novelas. RR frequentava as sessões de acompanhamento individuais e as sessões coletivas do Grupo ECOA desde novembro de 2013.

Em 2012, foi diagnosticado o primeiro Acidente Vascular Cerebral (AVC) hemorrágico, decorrente da hipertensão, e que teve como consequência a hemiparesia. Segundo o laudo médico, foi detectado um infarto em território da artéria cerebral média esquerda com atrofia do hemisfério esquerdo e com o comprometimento parcial da área de Wernick e da área de Broca. No mesmo ano, RR passou por diversas convulsões, voltou para o coma e permaneceu por seis meses em internamento domiciliar. Como sequela, há relato (da sua irmã, RS) de perda de interesse pelas atividades a ela relacionadas. Segundo RS, foi observada sequela cognitiva e linguística, RR verbalizava apenas as palavras sim e não e utilizava gestos para manter a comunicação.

Em 2014, RR sofreu outro AVC e, com o quadro convulsivo que resultou no diagnóstico, descrito pelo médico, com comprometimento nos lobos frontal e parietal esquerdos, permaneceu internada por mais dois meses no Hospital de Base de Vitória da Conquista. Nessa época, a irmã de RR relatou também dificuldades relacionadas à compreensão e a desvios na personalidade. Segundo RS, RR não conseguia mais se “expressar”, tinha dificuldades para compreender e já não se adequava mais as regras sociais, como, por exemplo, algumas posturas de comportamento.

O sujeito RR utilizava os processos alternativos de significação para preencher as falhas da linguagem verbal, produzia poucas palavras como “sim” e “não” e apoiava-se na prosódia para estabelecer uma inter-relação de comunicação. Coudry (1996) propõe o conceito de processos alternativos de significação como uma “formulação teórico-metodológica que tem se

mostrado produtiva quando a linguagem se apresenta, em várias de suas faces, modificada pela afasia”. Isso porque “Se a afasia afeta certas estruturas e usos da língua, por sua vez, o sujeito afásico busca outros modos/arranjos para significar/associar, ou seja, produz processos alternativos de significação”.

Com o objetivo de identificar a condição de escrevente de RR, já que não conhecíamos a escrita dela anterior à afasia, apenas tínhamos algumas informações pelas entrevistas e dados de prontuários a partir das quais traçamos um perfil de seu letramento, solicitamos-lhe algumas produções escritas com configurações diversas (listas, cartão e bilhete) e também atividades escritas cristalizadas pelas práticas escolares (cópia, ditado, complementação de sentenças e palavras). Como resultado destas “escritas diagnósticas”, observamos que RR se saía muito bem na cópia. Isso revela que ela não apresenta dificuldade com o processamento visual, nem mesmo com a coordenação visomotora. A maior dificuldade apresentou-se na atividade de complementação de sentença, já que não sabia como continuar e finalizar a ideia que havia sido apresentada.

A análise dos dados foi realizada qualitativamente a partir das produções escritas de RR. O recorte dos dados foi feito a partir do critério de saturação utilizado por Minayo (2006). Assim, quando os dados começaram a ficar repetitivos, como por exemplo a escrita do nome próprio, recortamos, visto que foram feitas diversas atividades de cópia e de escrita espontânea do nome próprio por RR.

O sujeito RR em meio a algumas práticas de linguagem escrita

Nesta seção, apresentamos alguns resultados das práticas de linguagem com o sujeito RR e o papel do mediador na promoção da autonomia da escrita desse sujeito.

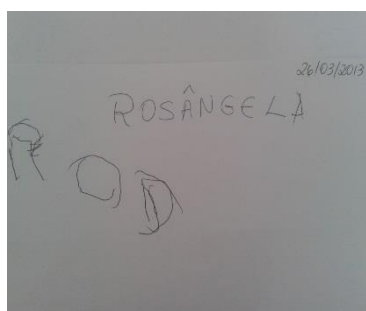
RR escrevia cada segmento (sílabas, letras e palavras) e necessitava da interlocução com as pesquisadoras para conseguir escrever. Frequentemente, ela não obtinha a palavra (ou mesmo a letra) desejada e era preciso oferecer o prompting; outras vezes, ela produzia um pequeno texto que, no entanto, apresentava uma forma que não era facilmente reconhecida por nós como leitoras e havia necessidade de retomada de todo o texto. Por isso, a transcrição de seus dados foi acompanhada de várias descrições de contexto, bem como da amostra de escrita a que a fala se referia.

Os dados de RR nos revelam uma dificuldade bem maior nas produções de textos do que nas atividades elaboração de lista e de escrita de nomes próprios. Acreditamos que isso

tenha relação com o processo de letramento vivido por RR e com a extensão da lesão decorrente do AVC. Em sua experiência de letramento, ela sempre escreveu listas de compras para sua casa, lembretes nas casas em que trabalhava, além de recados para o seu filho, o que almejava retomar em seu cotidiano. Como ponto de partida, recorremos à escrita do seu nome para se encontrar, de fato, no mundo e nas práticas sociais.

Dado 1 (26/03/2013): Nessa sessão, **RR** conversava com **Itp** e com **Ins** (mediadoras). Nessa atividade, realizada em sessão individual, RR estava prestes a fazer uma perícia no INSS e pretendia assinar o nome. Vejamos:

Figura 1 – Dado 1



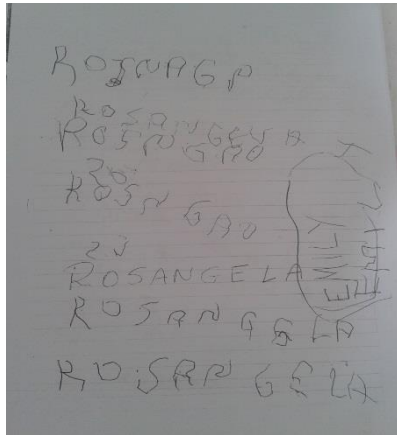
Transcrição: Mediadora escreve
ROSIÂNGELA
RR faz a cópia
ROD

Fonte: Arquivo das autoras

Observamos que RR desde o começo coloca a pesquisadora no papel de uma interlocutora-colaboradora de seu texto ao solicitar ajuda para escrever o próprio nome. E isso aconteceu de maneira constante em todo processo. Parece-nos que ela atribuía à pesquisadora uma posição de saber, de poder, nesta atividade conjunta, além de uma relação de confiança e compartilhamento que se estabeleceu entre RR e as investigadoras/mediadoras Itp e Ins.

Outro ponto importante para discutirmos é a identidade e o esforço de RR em escrever o nome. Entendemos aqui a identidade como um construto, um “resultado” que se chega discursivamente. A identidade de um indivíduo se constrói na língua e através dela. Isso significa que o indivíduo não tem uma identidade fixa e fora da língua. RR, em vários encontros, buscava se apropriar da linguagem escrita e recusava utilizar a digital como sua assinatura. O segundo dado apresenta as tentativas da construção do nome:

Figura 2- Dado 2 Rosangela – Várias escritas



Transcrição: ROSNAGR, ROSA, ROSNOR,
ROSNGAN, (mediadora escreve ROSANGELA)
ROSANGELA, ROSRNGELA

(Mediadora escreve EMILY, RR copia EMILY)

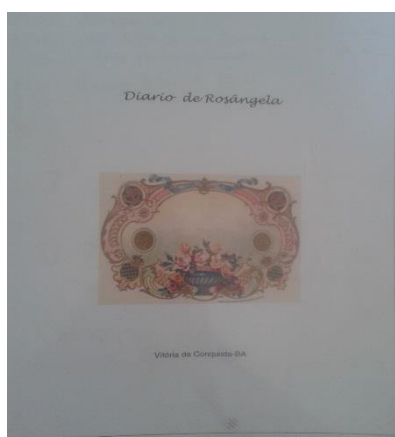
Fonte: arquivo das autoras

É possível percebermos que RR conseguiu escrever o nome e copiá-lo a partir do prompting dado pela pesquisadora. É, também, possível notar uma melhora no processo de RR. No primeiro dado, RR escreveu apenas as três primeiras letras do seu nome, e mesmo com a mediação da pesquisadora ela não conseguiu realizar o processo de cópia, como foi possível acompanhar no segundo dado.

É importante destacar que, ao ser questionada sobre sua escrita, RR era capaz, mesmo com dúvidas, de reconhecer o “erro”. Entretanto, não conseguia explicar o que destoava da escrita desejada. Fazia sinal com a cabeça para indicar o que não estava correto e o que nos nomes próprios não conseguia escrever corretamente.

Nas atividades em grupo e com o tempo nos acompanhamentos, RR demonstrou grande vontade de se recuperar e se aplicava, de fato, às atividades com a linguagem, tanto àquelas propostas nas sessões, quanto àquelas realizadas em casa por iniciativa própria (como o diário). O diário foi uma iniciativa da investigadora **Itn**, pois, segundo a irmã de RR, ela sempre procurava anotar fatos do dia-a-dia e assuntos que surgiam. O diário foi um presente confeccionado pela pesquisadora. Nele estava escrito “Diário de Rosângela”, como um reforço para a escrita de registros cotidianos.

Figura 3 – Diário de Rosângela



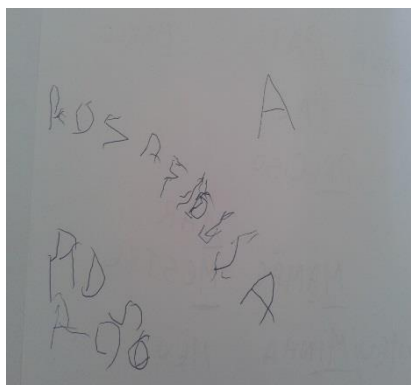
Fonte: Arquivo das autoras

Para Coudry (1988), o diário funciona como um expediente prático e proporciona uma fonte de dados atuais do sujeito que contribui para a construção do enredo de episódios dialógicos. Dessa forma, com o diário, amplia-se o conhecimento dos interesses de RR por parte do investigador, estimulava-se a prática de atividades diferentes das usuais no acompanhamento (clínico), obtêm-se aspectos da organização da vida do sujeito que poderiam ser registrados. O diário de afazeres pode funcionar para o sujeito como um princípio organizador dos episódios dialógicos a ele relacionados e fornecer ao investigador perguntas relevantes para o sujeito a respeito da sua experiência. Dito de outra forma: o investigador tem acesso a episódios passados e atuais tais como viagens, visitas, acontecimentos sociais, questões de trabalho, família, negócios, lazer etc., que auxiliam nas trocas simbólicas no decorrer das interações.

As anotações feitas no diário eram exclusivamente realizadas por RR. Ela também possuía uma agenda, as anotações eram feitas pela irmã e pelas pesquisadoras para marcar os dias do acompanhamento, das consultas médicas e da evolução do seu caso (como conseguiu atender o telefone e andar sem muletas). O sujeito RR demonstrou interesse pelo procedimento avaliativo do diário e o transformamos em uma estratégia de escrita.

Nos dados do estudo, que aqui se apresenta, a mediação merece destaque por ser relevante considerar como experiência nesse contexto os meios de significação construídos com o outro, pois é lançando o olhar para o que sujeito evidencia na linguagem em funcionamento que se pode compreender a amplitude da linguagem em si. Embora a suas dificuldades fossem grandes – sobretudo no que diz respeito às atividades de fala, leitura e escrita –, verificamos algumas melhoras como mostram os dados que serão apresentados.

Figura 4 – Dado 3: Nessa sessão individual, RR busca, por meio da intervenção da investigadora, escrever o próprio nome.



Transcrição: A ROSA (trecho ilegível) SA RDSO

Fonte: Arquivo da autoras

Esse dado nos revela uma escrita espontânea de RR. Nessa sessão, RR conversava com a mediadora (Itp) sobre o encontro anterior e se ela havia gostado do encontro com o grupo. RR sempre iniciava o acompanhamento escrevendo o próprio nome, com uma iniciativa própria, nenhuma investigadora solicitava a ela a atividade. Apesar das dificuldades de RR para selecionar palavras (o que levava RR a produzir enunciados inteligíveis), ela reconhecia as letras do nome e produz um CVCV- consoante/ vogal/consoante/vogal- estrutura silábica. Dito de outro modo, isso revela que, apesar de se tratar de um quadro bastante complexo, o sujeito não está “assujeitado” (o tempo todo, pelo menos) a sua condição e é capaz de trabalhar com e na linguagem.

No primeiro texto escrito por RR, temos grande dificuldade para ler o que escreveu – devemos levar em conta a hemiparesia da mão direita e a dificuldade motora de escrever com a mão esquerda – mas notamos como certas propriedades da escrita estão preservadas: o fato da escolha da letra inicial do nome “R” e a sequência silábica.

As intervenções feitas pela pesquisadora nessas produções foram constantes, sendo que algumas vezes havia desistência na tentativa de reformulação: o que, mesmo, ela queria escrever? Será que ela teria percebido um erro e feito alguma reparação se tivesse tido mais tempo? Ao ficar adivinhando o que queria dizer ou o que tinha escrito, acabava provocando uma limitação na possibilidade de reformulação. Por outro lado, a integração de papel enquanto colaboradora no processo de construção do texto deixou claro o significado da interlocução nesta atividade dialógica.

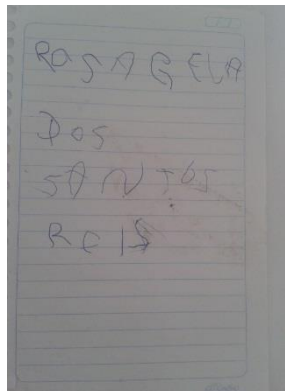
Em relação às interferências realizadas pela pesquisadora, observamos que muitos modelos escritos foram oferecidos, já que ela copiava as palavras que eram escritas, sob forma de diário, durante os registros da atividade.

RR percebia várias vezes quando cometia erros, mas não sabia como corrigi-los. Frequentemente fazia uso de expressões que checavam se a escrita estava adequada, balançava a cabeça ou apontava o polegar como sinal negativo ou positivo: é isso? está certo? A função metalinguística, embora não reduzida a esse sistema, mostrou-se preservada, e RR a utilizava de maneira consciente. Em outro dado, veremos como foi o processo de cópia de RR.

A seguir, apresentaremos dados que também se referem à escrita dos nomes do filho e dos pais. Chamamos a atenção, logo de início, para o interesse de RR em escrever. Percebemos, ao longo desses quase dois anos de acompanhamento, que ela se relacionou diretamente com a produção escrita, em momentos diferentes. Na maioria das vezes, ela não se interessava por outras atividades como, por exemplo, a escrita com o alfabeto móvel ou no computador, sempre recorria ao papel e à caneta para colocar-se a escrever.

O **Dado 4** foi retirado de uma sessão individual e mostra uma cópia de RR. No dia do acompanhamento, ela retirou a carteira de identidade da bolsa e começou a escrever o seu nome completo, conforme estava no documento, no caderno de **Itn**. Esse dado revela a necessidade do sujeito de retomar a escrita e como ela compreende a sua subjetividade.

Figura 5 – Dado 4 - Escrita do nome próprio



Transcrição: ROSANGELA DOS
SANTOS REIS

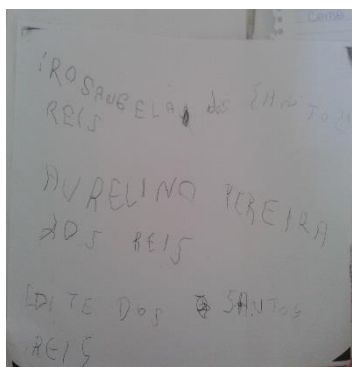
Fonte: arquivo das autoras

No momento da escrita, não houve interrupções nem influência da pesquisadora, e RR identificou uma forma de escrever corretamente o seu nome copiando-o através da carteira de identidade. Quando questionada se estava escrevendo o nome próprio, ela fazia sinal positivo com a cabeça. Isso aconteceu diversas vezes, mas realizamos o recorte necessário para a análise dos dados com base no critério de saturação proposto por Minayo (2006). É, também, possível perceber que RR não introduz a consoante N na escrita do nome. As grafias não convencionais da sílaba com coda nasal são explicadas por duas complexidades: (i) a fonético-fonológica da sílaba, particularmente do elemento nasal em coda, e (ii) a da representação ortográfica da

nasalidade em português. Sob o aspecto fonético, a coda corresponde a uma redução de energia, o que pode tornar os segmentos que preenchem essa posição da sílaba menos audíveis. Sob o aspecto fonológico, a coda pode ser vista como um constituinte não imediato da sílaba cujo preenchimento sofre restrições. É um evento comum em crianças em processo de alfabetização.

O **dado 5**, revela a cópia dos nomes dos pais produzida, também, a partir da carteira de identidade, por RR.

Figura 6- Dado 5



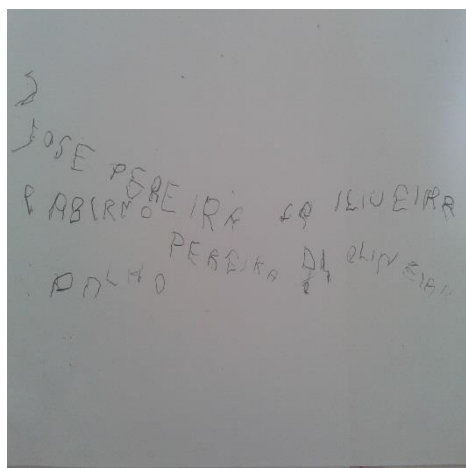
Transcrição: ROSANGELA DOS
SANTOS REIS
AURELINO PEREIRA DOS REIS
EDITE DOS SANTOS REIS

Fonte: Arquivo das autoras

O trecho acima corresponde aos nomes dos pais de RR: Aurelino Pereira dos Reis e Edite dos Santos Reis. Embora não tenha sido necessário o diálogo com a pesquisadora para que alguma “correção” em relação aos nomes fosse feita, RR questiona se estava correto. Em seguida, a pesquisadora questiona a RR quem eram aquelas pessoas. Sem o auxílio da linguagem oral, RR retirou o álbum de fotografias, que sempre levava para os encontros, e entregou a foto dos pais para a pesquisadora e apontou para o coração como quem diz: “meus amores”.

A seguir, o dado 6 foi retirado do diário de RR. O dado apresenta a escrita do nome do ex-companheiro e do filho.

Figura 7- Dado 6 José pereira de Oliveira/ Fabiano Pereira de Oliveira.



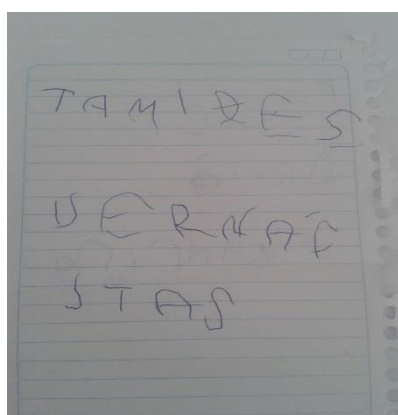
Transcrição: JOSÉ PEREIRA DE
OLIVEIRA
FABIANO PEREIRA DE OLIVEIRA.

Fonte: arquivo da autora

Na interlocução oral entre RR e a pesquisadora, mais uma vez, observamos uma ocorrência colaborativa na atividade de produção textual escrita. Durante todo este processo de escrita, para que ela correspondesse verdadeiramente ao nome do filho e do ex-companheiro, Itp se colocou como interlocutora pedindo a RR que escrevesse e colocando-a no papel de leitora de seu texto. Além disso, foram fornecidos promptings orais e escritos para auxiliá-la no acesso lexical em sua forma escrita.

O **dado 7** também foi retirado na sessão individual e aconteceu no mesmo acompanhamento do **dado 4**. Ao perceber a assinatura da investigadora no caderno, RR começou a reproduzir o nome.

Figura 8 – Dado 7: Tamiés Letras Vernáculas



Transcrição: TAMITES VERNAC LTAS

Fonte: Arquivo das autoras

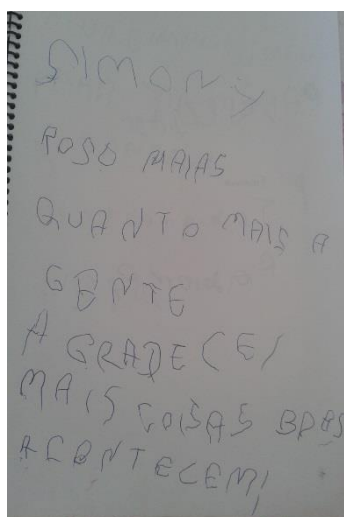
Com a figura 10, é possível observar os caminhos utilizados por RR para se manter na linguagem. Neste dado ela escreve o nome da pesquisadora e a sua graduação. Mesmo

produzindo cópias, RR tinha consciência do que produzia. Quando questionada, ela sempre respondia com coerência, e, apesar de não conseguir evocar as palavras, utilizava outros meios pra se comunicar. Utilizava gestos, fotografias, escrita, e, por muitas vezes, fazia da pesquisadora a sua interlocutora e mediadora. Nos acompanhamentos em grupo, quando algum sujeito se reportava a RR com alguma pergunta, ela se desculpava fazendo gestos com as mão para informá-los da sua ‘impossibilidade’ oral e pedia com um olhar que as pesquisadoras respondessem por ela. Isso demonstra o elo de confiança firmado entre as pesquisadoras Itp, Ins e o sujeito.

Entender essas práticas de linguagem em que RR se inseria semanalmente leva-nos à compreensão de que forma elas podem ter exercido uma influência significativa na possibilidade de reconstrução da linguagem escrita. Tal fato poderá ser observado a seguir.

RR retira o livro da bolsa e separa uma mensagem prara escrever. Quando questionada para quem ela iria escrever, o sujeito RR apoia-se novamente nas fotografias. Havia naquelas fotos uma foto antiga de Simony, ex-patroa e muito amiga. É importante observarmos que, na grande maioria das fotos, havia anotados, no verso, os nomes das pessoas retratadas e as datas.

Figura 9 – Dado 8: Simony Rosa Maria - Quanto mais a gente agradece mais coisas boas acontecem!



Transcrição: Simony, Rosa Maria: quanto mais a gente agradece mais coisas boas acontecem!

Fonte: arquivo da autora

A pesquisadora/mediadora volta-se para RR e pergunta quem era Simony. RR não consegue responder e faz um gesto de carinho na foto. Em um outro momento, a pesquisadora perguntou para a irmã de RR quem era Symone para conferir se as suas inferências estavam corretas.

Nesse dado fica evidente como RR estabelece a leitura e entende o conteúdo dela, pois a mensagem de agradecimento foi direcionada para duas pessoas por quem RR tinha um enorme carinho e muita gratidão.

Outro ponto que precisa ser destacado é o fato de RR manter a forma do gênero bilhete, direcionando a mensagem a um destinatário, e como ela manteve os rituais da escrita (procedimentos que envolvem a prática de leitura e escrita): o modo como organizou a folha de papel em que iria escrever o bilhete – da esquerda para a direita, respeitando os espaços entre as palavras, a formatação do texto, a criação de linhas inexistentes no papel em branco.

Chama-nos a atenção, também, quando RR assume o papel de quem dita o que deve ser escrito, movimentando-se adequadamente pelas práticas escritas e orais. RR não perde o interesse, nem diminui seu estado de atenção quando assume esse papel, participando ativamente do processo de escrita, apesar de não conseguir mais continuar escrevendo, com a produção oral.

É interessante notar, ainda, como RR consegue manter-se na interação, ao longo de toda a atividade. Podemos observar esse aspecto quando, ao ser questionada sobre para quem ela iria escrever o bilhete, RR aponta para as fotos. Vale a pena lembrar que essa postura de negociar, com o sujeito, as atividades e seus conteúdos resulta da orientação teórico-metodológica desenvolvida no âmbito da neurolinguística do IEL/UNICAMP e do ECOA, consequentemente. Em outras palavras, tal prática, ao contrário da clínica tradicional, não fixa de antemão uma tarefa que não considere o sujeito e o funcionamento da linguagem.

Ao longo de toda a interação, observamos que RR e sua interlocutora assumem papéis diferentes no processo. Apesar de ser dado a RR o tempo necessário para que ela pudesse trabalhar sobre os recursos disponíveis, há uma intervenção, por parte dos interlocutores, o que o auxilia na reorganização de seus enunciados, orais e escritos. Essa negociação é o que permite que o sujeito se mova de uma posição a outra e de uma prática a outra, mesmo que de maneira limitada pela condição afásica.

Assim, Coudry (2010: 95) afirma que, “fala, leitura e escrita se estruturam e se mantêm como em um tripé no processo de aquisição da escrita”, chamando a atenção, ainda, para a possibilidade de podermos, após o processo de sua aquisição, retornar ao tripé quando, por exemplo, lemos um texto que consideramos difícil: “as palavras lidas para completarem o sentido voltam a precisar do apoio da fala e/ou da escrita” (COUDRY, 2010, p. 95).

Nossas reflexões caminham em direção a uma investigação sobre a relação entre linguagem, funcionamento cerebral e práticas sociais (cf. LURIA e VYGOSTSKY), por

acreditarmos que o estudo dessas relações é relevante para o aprofundamento da compreensão do caso de RR e do papel das práticas sociais de leitura e escrita nos estudos sobre afasia. Assim, acreditamos que leitura e escrita vistos sob uma determinada mediação constituem-se como lugar de trabalho linguístico, histórico e social.

Nos dados a seguir, RR em uma sessão de acompanhamento em grupo realiza a atividade proposta pela investigadora. Nessa atividade, o grupo deveria assistir a um vídeo do episódio dos “Trapalhões” e responder a perguntas com algumas observações do cenário, dos atores e das falas. O vídeo (retirado do YouTube) e o quiz de perguntas (feito em slides) foram reproduzidos no data show. RR respondeu às alternativas: apontando com o dedo indicador a alternativa que considerava certa, fazia sinais de dúvida para a investigadora e, por vezes, sinais de troca de alternativa. Nesta atividade, foi possível observar todos os acertos de RR e esses foram muitos.

Como o dado foi significativo demais para o processo de (re)construção da linguagem do sujeito, a investigadora Itp, que acompanhava RR, resolveu repetir a atividade em uma sessão individual. Desta vez, RR poderia utilizar a escrita para responder às alternativas. Isso permitiu a teorização dos dados e uma certeza de que a leitura fazia sentido.

Figura 10 – Dado 9: Os Trapalhões



3- O que havia na cesta de lixo no quartel? ^(2:00)

- A) sacolas de plástico
- B) brinquedos
- C) jornais velhos
- D) roupas velhas

4- Qual foi o objeto usado pelo coronel para servir de taco? ^(5:40)

- A) Uma inchada
- B) uma bengala
- C) uma barra de ferro
- D) uma vassoura

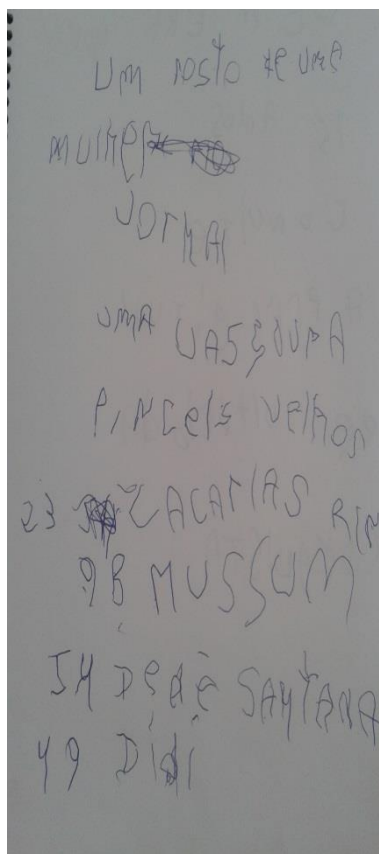


Na cena em que o sargento tem o cabelo cortado, há uma parede com um quadro, que desenho há nesse quadro? ^(8:50)

- Um rosto de uma mulher
- Uma taça de vinho
- Uma casa
- Um rio



Fonte: arquivo das autoras



Transcrição: Um rosto de uma mulher/
Jornais /Uma vassoura /Pincels velhos/ 23
Zacarias Rias/ 9B Mussum/ 54 Dedé
Santana/ 49 Didi

Fonte: Arquivo das autoras

Vários pontos nesses dados merecem destaque. Começamos pelas tentativas de refacção textual de RR ao perceber que a alternativa que pretendia copiar não era a alternativa correta. Ao observarmos, atentamente, percebemos que antes de escrever Zacarias ela tenta escrever o número da alternativa que ela compreendeu como a certa. Ou seja, ela substituiu um tipo de informação por outra mais relevante e coerente com o texto que queria escrever.

Apareceram, dessa forma, situações em que RR sussurrava enquanto escrevia, tal procedimento era mais frequente nos momentos de dúvida em relação ao texto, portanto, a presença de algumas correções. Esse sussurro pode ser entendido como a fala egocêntrica, quanto mais difícil mais alto as crianças falam. A fala egocêntrica age, portanto, como uma função reguladora da linguagem. No entanto, há alguns momentos em que ele usou a oralidade como um apoio à escrita, especialmente, na sua elaboração, como uma maneira de organizá-la. O processo de interlocução de Itp com RR interferiu no resultado. Houve com ela uma ocorrência maior de conversa a respeito do conteúdo do texto do que em relação a sua forma. Tal fato é coerente à condição de letramento de RR, algo que denota seu conhecimento em relação à linguagem escrita, anterior à afasia.

Ao perceber que RR estava na dúvida e com dificuldade para responder à segunda pergunta “Didi é o soldado de número:”, a pesquisadora realizou outra interferência e deu pistas a RR sobre a resposta correta. Ela também abriu o Google e procurou por todos os participantes dos Trapalhões. Nesse momento RR escrevia o nome de cada personagem através do computador que estava conectado ao data show.

Com um olhar mais atento, podemos notar que RR coloca o número da alternativa em frente a cada nome, como por exemplo: 29 Zacarias e B Mussum. Ao notar a resposta correta, RR redireciona o número da alternativa ao personagem correto: 49 Didi. Ao ser questionada sobre a resposta, ela fazia sinal positivo com o polegar e sorria, como quem diz: tenho certeza!

Outro ponto também a ser destacado era a reação que RR tinha ao passar as imagens de Zacarias e Mussum. Ela reagia com gestos e sons de tristeza, como: “Oh! Oh”. Ao perguntar se ela ficava triste com a morte dos dois ela respondia enfaticamente: “sim, sim”. Isso nos deixou claro que RR estava realizando de maneira coerente a relação entre as imagens e as alternativas escritas.

O dado nos mostra a boa condição de RR como escrevente do gênero solicitado, quando escreve os itens enumerando-os. Ao reler o que escrevia, fazia reformulações mobilizadas pela sua própria leitura.

Observando os textos elaborados por RR, identificamos que, embora seja uma escrita com alguns problemas, os textos, em relação à elaboração, ao formato, aos aspectos de coerência e coesão, são bastante aceitáveis e legíveis. Nesse sentido, afirmamos que RR manteve preservadas as regras formais do uso da modalidade escrita da língua.

Nesse processo de escrita, foi possível verificar que RR necessitava de intervenção da pesquisadora/investigadora enquanto interlocutora-colaboradora-mediadora para realizar a escrita como também para perceber e proceder a modificações em seus textos. Essa intervenção foi frequente em todos os momentos.

O trabalho realizado por RR com sua escrita, especialmente, indicou uma preocupação em tornar esta uma atividade consciente, de maneira que os “erros” fossem uma alternativa para os acertos. Tal processo nos indicou uma busca por um maior entendimento de sua condição de sujeito, ainda que afásico, de linguagem – uma tomada de consciência sobre sua subjetividade.

Considerações finais

O que se destaca nesse processo é que a reconstrução da linguagem não se dá no isolamento e sim no encontro com o outro e com os recursos linguísticos. É no momento que RR interage com o investigador com o seu novo padrão de normalidade que suas intenções vão transparecendo e que as suas ideias são compartilhadas. Dessa forma, a sua instabilidade transforma-se em estímulo para um processo de significação e reconstrução. Dessa maneira, o significado da palavra e o seu entendimento dependem necessariamente da relação que se estabelece entre os sujeitos. Esses aspectos devem ser destacados no estudo de caso após ocorrências neurológicas que tornam sujeitos afásicos, ou seja, o trabalho de reconstrução dos aspectos linguísticos apagados é um trabalho em conjunto que deve ser considerado no acompanhamento do sujeito afásico.

O desenvolvimento apresentado pelo sujeito RR durante os processos de produção escrita apontou para um ganho em termos de suas práticas de letramento. Atribuímos isso tanto à prática desenvolvida em função deste estudo, quanto à frequência dela nos encontros do ECOA. Tais ganhos também indicaram que as condições sociais em que os afásicos se inserem são primordiais em seus desempenhos como sujeitos de linguagem: acreditamos que as práticas de linguagem vivenciadas no ECOA e o fato de que os textos escritos tinham um objetivo real (assinar o nome na perícia do INSS) foram grandes mobilizadores do processo.

Podemos verificar que a interlocução, como averiguamos, é constitutiva das práticas de linguagem. O que diferencia os sujeitos afásicos de outros falantes-escreventes é que, para eles, parece ser mais difícil manter a imagem formada sobre quem é seu interlocutor, na ausência desse. Isso nos leva a considerar que a presença física do outro seja essencial nesses casos. Retomando a questão formulada na introdução deste artigo, qual seja, na ausência física de um interlocutor no momento da construção, o sujeito afásico seria capaz de proceder a essa atividade? Consideramos que não é possível uma resposta pontual. Porém, a construção da linguagem escrita pode acontecer “à distância”, como parece ter acontecido com RR, que levava o diário para casa, motivada pela participação conjunta no trabalho. No entanto, acreditamos que foi na construção com outro que RR conseguiu se desenvolver.

As atividades de linguagem escrita, desenvolvidas pelo sujeito afásico, em especial as do gênero bilhete, carta e cartão, foram produzidas melhor a partir da interlocução com um outro, de preferência escrevente, da construção conjunta, colaborativa, negociada, e na presença física do interlocutor.

Os processos de letramento dos sujeitos escreventes são constitutivos das práticas textuais produzidas por eles. Consideramos fundamentais nesse processo as condições de letramento, as situações de interação durante a produção do texto escrito e as possibilidades de refacção nesses contextos. Os dados que apresentamos apontaram o quanto os modos de interação, as histórias de vida, os letramentos são processos importantes na caracterização e compreensão dos movimentos que marcam as relações entre essas práticas discursivas com linguagem oral e escrita.

Segundo Morato (1996), “a mediação é, portanto, condição e interpretação da vida mental dos indivíduos [...], sendo o contexto e as relações intersubjetivas condições absolutamente indispensáveis para que os processos cognitivos sejam relacionados aos fatos de linguagem”. (MORATO, 1996, p. 100).

Com relação ao sujeito investigado, podemos afirmar, finalmente, que a atividade de escrita levou-o à conquista de uma maior autonomia enunciativa provocada, especialmente, pela interlocução/mediação.

Referências

BENVENISTE, E. [1970]. O aparelho formal da enunciação. In: **Problemas de Linguística Geral II**. São Paulo: Pontes, 1989. cap. 5. p. 81-92.

COUDRY, M. I. H. [1986/1988]. **Diário de narciso**: discurso e afasia: análise discursiva de interlocuções com afásicos. São Paulo: Martins. Fontes, 2001.

_____. O que é o dado em Neolinguística? In: CASTRO, M. F. P. de (Org.). **O método e o dado no estudo da linguagem**. 1996.

_____. Linguagem e Afasia: Uma abordagem discursiva da Neurolinguística. In: **Cadernos de Estudos Linguísticos**, 42, Campinas, IEL, UNICAMP, 99-129, 2002.

COUDRY, M. I. H.; FREIRE, F. M. P. Pressupostos teórico-clínicos da Neurolinguística Discursiva (ND). In: COUDRY, M. I. H.; FREIRE, F. M. P.; ANDRADE, M. L. F. de; SILVA, M. A. (Orgs.). **Caminhos da Neurolinguística Discursiva**: teorização e práticas com a linguagem. Campinas. Mercado de Letras. p. 23-48. 2010.

FRANCHI, C. [1977] **Linguagem – atividade constitutiva**. Cadernos de Estudos Linguísticos, nº 22, Jan./Jun. Campinas: UNICAMP/IEL, 1992.

JAKOBSON, R. [1969]. **Linguística e comunicação**. São Paulo, SP: Cultrix, 2005.

LURIA, A. R. **Fundamentos de neuropsicologia**. São Paulo: EDUSP, 1981.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento. Pesquisa qualitativa em saúde.** 9ª edição revista e aprimorada. São Paulo: Hucitec, 2006.

MORATO, E.M. **Linguagem e Cognição:** as reflexões de L. S. Vigotski sobre a ação reguladora da linguagem. São Paulo: Plexus, 1996.

NOVAES-PINTO, R. do C. Cérebro, linguagem e funcionamento cognitivo na perspectiva sócio-histórico-cultural: inferências a partir do estudo das afasias. In: **Letras de Hoje** 47 (1): 55-64, 2012.

SAMPAIO, N.F.S. **Uma abordagem sociolingüística da afasia: o Centro de Convivência de Afásicos (UNICAMP) como uma comunidade de fala.**

Originalmente apresentada como Tese de Doutorado. Campinas: Dep. de Linguística, Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, 2006.

SANTANA, A. **Escrita e afasia:** o lugar da linguagem escrita na afasiologia. São Paulo, SP: Plexus, 2002.

TFOUNI, L.V. **Letramento e alfabetização.** São Paulo, SP: Cortez, 2002.

VYGOTSKY, L. S. [1931] **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1988.

_____. A pré-história da linguagem escrita. [1931] In: _____. **A Formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1988. p. 69-79.

PROCESSAMENTO REFERENCIAL DAS EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS *DEUS GREGO* E *DEUS DE ÉBANO*

José William da SILVA NETTO³⁴

Rosemeire Selma MONTEIRO-PLANTIN³⁵

Resumo: Este artigo objetiva propor, definir e elucidar uma interface entre Fraseologia e Linguística Textual. Fizemos uso de Xatara (1995, 1998a, 1998b, 2001), Vega-Moreno (2003), Tagnin (2005, 2013), Biderman (2005) e Monteiro-Plantin (2012), para precisarmos a teoria fraseológica e Koch (1989, 2006), Koch e Marcuschi (1998), Marcuschi (2006), Sousa Teixeira (2010) e Cavalcante (2014) para discorrer sobre referenciação. Realizamos uma análise referencial das expressões idiomáticas *Deus Grego* e *Deus de Ébano*, extraídas de seis contos eróticos. Os resultados obtidos mostraram que, em geral, a relação entre forma referencial e referente se dá a partir de meronímias, anáforas indiretas, e uso de expressões nominais, anáforas diretas.

Palavras-chave: Fraseologia. Expressão Idiomática. Linguística Textual.

Abstract: *This paper aims at proposing, defining and elucidating an interface between Phraseology and Textual Linguistics. We based our research on phraseology upon Xatara (1995, 1998a, 1998b, 2001), Vega-Moreno (2003), Tagnin (2005, 2013), Biderman (2005) and Monteiro-Plantin (2012), and upon Koch (1989, 2006), Koch and Marcuschi (1998), Marcuschi (2006), Sousa Teixeira (2010) and Cavalcante (2014) to discuss about referencing. We did a referencing analysis of the idioms Deus Grego and Deus de Ébano, drawn from six erotic stories. The results show that, in general, the relation between referencing term and referent is given through the use of meronyms, indirect anaphors, and nominal expressions, direct anaphors.*

Keywords: *Phraseology. Idioms. Textual Linguistics.*

³⁴ Professor da Casa de Cultura Britânica – UFC, Doutorando do curso de Pós-Graduação em Linguística – UFC, Centro de Humanidades, Fortaleza, Ceará, Brasil, Contato: williamnettoo@gmail.com

³⁵ Professora Doutora do Departamento de Letras Vernáculas, Centro de Humanidades, Programa de Pós-graduação em Linguística - UFC, Fortaleza, Ceará, Brasil. Contato: rosemeire.plantin@gmail.com

Introdução

O artigo em tela pretende mobilizar duas áreas da linguística que, embora possuindo alto potencial de diálogo, ainda não haviam sido unidas em um escopo teórico-metodológico único: a Fraseologia e a Linguística Textual (doravante LT). Propomos o nome de Fraseologia Textual para a interface que nasce a partir da união entre as duas áreas anteriormente citadas, relação esta cujas características serão abordadas em nossa fundamentação teórica. Além disso, não apenas obtendo consequências dentro do campo teórico, a fusão que ora propomos também trará contribuições para a forma como a metodologia será desenhada e executada.

A ideia de desenvolver um estudo em Fraseologia Textual surgiu a partir da busca de novas formas de investigar onde, como e de que maneira as unidades fraseológicas se fazem presentes no discurso de uma sociedade. Muitas abordagens linguísticas tentaram explicar o fenômeno fraseológico, como as pesquisas na linha de Aquisição, Desenvolvimento e Processamento da linguagem e a própria Linguística Aplicada, a última sendo representada pela Fraseodidática. De uma forma geral, cada contribuição advinda de linhas de pesquisa afins sobre o estudo fraseológico moldou e avançou seu atual estado da arte.

Objetivamos, com esta investigação, demonstrar como uma interseção entre fraseologia e LT pode ser operacionalizada, analisar como as expressões idiomáticas (doravante EIs) adjetivas são referenciadas ao longo dos textos, ou seja, quais tipos de formas remissivas lexicais são mobilizados para criar uma teia de conexões anafóricas e, por fim, verificar quais sentidos entram em cena a partir do uso de cada tipo remissivo.

Nas seções a seguir, discorreremos sobre as teorias que ancoraram nossas análises, a escolha do *corpus*, a metodologia empregada e, por último, uma discussão acerca dos resultados obtidos.

Fundamentação teórica

Esta seção estará dividida em dois momentos, o primeiro relativo à discussão acerca da área da Fraseologia, definindo-a conforme suas características e tipologias. Para tal, convocaremos os estudos de Xatara (1995, 1998a, 1998b, 2001), Vega-Moreno (2003), Tagnin (2005, 2013), Biderman (2005) e Monteiro-Plantin (2012). O segundo momento compreenderá teorias da LT presentes em Koch (1989, 2006), Koch e Marcuschi (1998), Marcuschi (2006), Sousa Teixeira (2010) e Cavalcante (2014). Ao final da fundamentação teórica, buscaremos

demonstrar como as duas áreas contempladas nesta seção podem convergir em algo que convencionamos denominar de Fraseologia Textual.

Para um leitor iniciante nos estudos fraseológicos, o termo *fraseologia* pode suscitar algumas dúvidas quanto à sua aceção. Monteiro-Plantin (2012) faz um levantamento de como o termo pode ser entendido em diferentes searas do conhecimento, podendo ser definido como a parte da gramática que se ocupa do estudo da frase, o conjunto de construções estilísticas próprias de um escritor e até mesmo como a compilação de frases ou locuções de uma língua. Aos nossos olhos, compreendemos que a fraseologia é uma área dentro do escopo da Linguística que se ocupa do estudo de itens lexicais complexos, as unidades fraseológicas ou fraseologismos, como as EIs, colocações e provérbios.

Os tipos de unidades fraseológicas listados acima diferem entre si com base em características mais gerais definitórias de suas categorias, quais sejam polilexicalidade, idiomaticidade e fixação/lexicalização. As duas últimas serão sempre dadas em um *continuum*, apresentando diferentes graus de idiomaticidade e fixação. Assim, comecemos por discorrer sobre as características inerentes às unidades fraseológicas.

Ao nos referirmos à polilexicalidade, de maneira concisa, estamos trazendo à tona uma questão bastante controversa ao campo dos fraseologismos. Como bem argumenta Monteiro-Plantin (2012), uma palavra

Quando escrita, sua identificação é fácil por estarem separadas por espaços em branco, o mesmo não se pode dizer da modalidade oral, na qual muitas vezes, por causa do continuum que envolve a cadeia da fala, temos dificuldade de estabelecer-lhes os limites. Como saber onde termina uma palavra e começa outra, ou quantas unidades há em: está tudo bem com você? (MONTEIRO-PLANTIN, 2012, p. 86)

Defendemos que a polilexicalidade é de natureza puramente quantitativa e qualitativa. Quantitativa, pois as unidades fraseológicas são formadas por, minimamente, duas ou mais palavras. Biderman (2005, p. 750) advoga que tais unidades lexicais “São seqüências de, pelo menos, duas palavras separadas por [espaços] brancos, hífen ou apóstrofos”. Com isso, estamos considerando como fraseologismos desde cadeias sintagmáticas que se constituem como frase, no caso dos provérbios, até estruturas dependentes de um sintagma, como são as EIs. Qualitativo uma vez que, embora constituídas de mais de uma palavra, as unidades fraseológicas são armazenadas no léxico mental como se fossem uma só, constituído de sentido único.

Para definirmos idiomaticidade, precisamos pensar nesta categoria em termos de *continuum*, cujos extremos chamaremos de *opaco* e *transparente*, nomenclatura adotada por Tagnin (2013) e Monteiro-Plantin (2012). Xatara (1998b) as nomeia como *fortemente conotativa* e *fracamente conotativa*, respectivamente. Embora não intitulando tal característica de *opaco*, Xatara (1998a) explica que a opacidade está diretamente relacionada a não-composicionalidade³⁶ do fraseologismo, isto é,

Os componentes do sintagma não podem mais ser dissociados significando uma outra coisa, ou seja, sua interpretação semântica não pode ser calculada a partir da soma dos significados individuais de seus elementos. (XATARA, 1998a, p. 150)

Desta forma, podemos afirmar que o sentido da unidade fraseológica *com o cu na mão* não é apreendido a partir da soma de seus elementos separadamente, tal como *com + o + cu + na + mão*, mas sim entendido com base em seu sentido não composicional que é equivalente a *ter medo* ou *ficar nervoso*.

No que concerne à categoria *transparente*, esta se realiza em oposição a *opaco*. Se pensarmos em *com o cu na mão* e *tapete vermelho* (EI e colocação, respectivamente), observaremos que o primeiro tende a localizar-se mais próximo da extremidade opaca da idiomaticidade, ao passo que *tapete vermelho*, pelo seu significado poder se recuperado a partir da soma de seus elementos constituintes, está posicionado mais perto do transparente.

Lexicalização ou fixação também é uma categoria dada em um *continuum* e está fundamentalmente relacionada ao grau de cristalização de certas unidades fraseológicas. Nogueira (2014, p. 410) diz que fixação é:

[...] a capacidade que certas expressões têm de se irem cristalizando no falar de uma dada comunidade até atingir o estágio do que se pode denominar UF [unidade fraseológica]. Nesse processo, é absorvida e aceita tacitamente pelo grupo que utiliza aquela língua.

Biderman (2005) descreve exaustivamente inúmeros critérios que nos permitem analisar o grau de fixação de itens lexicais, como a *possibilidade de nominalização*, a *coordenação*, as *flexões*, as *restrições de co-ocorrência*, entre outros. Monteiro-Plantin (2012) sustenta que a

³⁶ Defendemos uma posição composicional para o estudo da idiomaticidade. Ou seja, acreditamos que, salvo os casos em que as EIs são indecomponíveis, como é o caso do exemplo *com o cu na mão*, a interpretação do sentido idiomático pode ser realizada com base em uma análise dos elementos em isolado. Esta análise, que leva em conta uma abordagem mais literal para o estudo idiomático, é entendida, assim como afirmam as autoras Vega-Moreno (2003) e Titone e Connine (1999), como composicional.

lexicalização é dada nos eixos sintagmático e paradigmático da língua. No primeiro, encontram-se restrições quanto às flexões, pronominalizações e passivizações, e no último estão dispostas as restrições com base nas comutações e inserções de termos. Para fins ilustrativos, o provérbio *água mole pedra dura, tanto bate até que fura* é mais lexicalizado do que a EI *bater as botas*. Isto se dá uma vez que o provérbio não aceita nenhum tipo de modificação, ao passo que a EI é passível de flexões, como *bateram as botas* ou *baterão as botas*.

Finda a descrição das características das unidades fraseológicas, passemos para a definição de EI. Para tal, corroboraremos os estudos de Xatara (1995, 1998a, 1998b, 2001) e Vega-Moreno (2003).

Vega-Moreno (2003, p. 305, tradução nossa), sobre a as EIs, advoga que elas

[...] não formam um grupo homogêneo de classe não composicional, mas sim uma comunidade altamente heterogênea que recai em um continuum de composicionalidade. Expressões idiomáticas variam na medida em que os seus elementos os constitutivos contribuem para a interpretação figurada como um todo. Em um extremo da escala, nós encontramos frases não idiomáticas, cujos significados de suas partes são totalmente derivados de forma composicional. No outro extremo, nós encontramos sequências idiomáticas não composicionais, no qual seus elementos constituintes estão em relação completamente arbitrária em relação ao sentido da expressão idiomática. A maioria das expressões idiomáticas localiza-se em algum ponto entre estes extremos³⁷.

Ao lermos o excerto acima, observamos que o referencial teórico adotado para este estudo das EIs é proveniente de abordagens composicionais de análise. Assim, entendemos que, para a maioria das EIs que se encontra entre os extremos do *continuum* supracitado, decompô-las com base nos sentidos de seus elementos em isolado pode auxiliar no entendimento da expressão como um todo.

No que tange à natureza estrutural das EIs, cuja relevância para o trabalho em tela é imensa, Xatara (1998b) as divide em sintagmas nominais (*Cabeça-de-vento*), sintagmas de função adjetiva (*São e salvo*), sintagmas de função adverbial (*Por baixo dos panos*), sintagmas verbais (*Queimar etapas*) e sintagma frasais (*Vá pentear macacos!*).

³⁷ Do not form a homogeneous non-compositional class but rather a highly heterogeneous community which lie on a continuum of compositionality. Idioms vary regarding the extent to which the meanings of their individual constituents contribute to the overall figurative interpretation. At one end of the spectrum we have non-idiomatic phrases which are derived fully compositionally from the meaning of their parts. At the other end, we have non-compositional idiom strings whose individual constituents are in a completely arbitrary relation to the overall idiom meaning. Most idiomatic expressions lie somewhere between these extremes. (VEGA-MORENO, 2003, p. 305).

Devido à nossa escolha metodológica, este trabalho versará sobre as EIs de função adjetiva. Tagnin (2005) as arrola como combinações de substantivos e adjetivos, isto é, são cadeias sintagmáticas que se situam em algum ponto dentro do *continuum* da idiomaticidade, possuem certo grau de fixação dado também de maneira escalar e que contemplam uma estrutura cujos elementos constituintes são um substantivo e um adjetivo.

Destacamos que as EIs estão sempre atreladas a um contexto de enunciação, logo dependentes de um discurso. Tal premissa, como Xatara (1995, p. 199) relata, apresenta tais unidades fraseológicas pertencentes à “[...] especificidade cultural, enraizada na realidade autóctone, e as associações naturais sobre as quais se estabelece a originalidade dos enunciados idiomáticos”. Em outras palavras, a interpretação do teor idiomático é feita com base no contexto que as envolve, que é socialmente construído e convencionado.

Assim, com base no exposto até então sobre este tipo específico de unidade fraseológica, podemos tirar as seguintes conclusões quanto às EIs: (i) exteriorizam-se polilexicalmente ao apresentar-se como unidade locucional, possuindo diversas estruturas sintáticas; (ii) manifestam diferentes graus de idiomaticidade, uma vez que o sentido pode ser, dependendo do caso, decomponível com base nos elementos em isolado; e (iii) evidenciam certo nível de fixação, dada sua constante recorrência na língua.

Nosso interesse em desenvolver um trabalho que acomodasse tanto a fraseologia como a referenciação se deu a partir de nossa curiosidade em saber como uma EI é entendida co(n)textualmente. Uma vez detendo características que podem ser altamente opacas, nos instigou investigar como tais fraseologismos são apresentados cotextualmente através de anáforas. Xatara (2001), ao discorrer sobre as dificuldades que um falante de língua estrangeira enfrenta ao lidar com EIs, afirma que este indivíduo lança mão de certas estratégias textuais e

[...] passa a explorar, então, as relações de sentido possíveis, anafórica ou cataforicamente, que o co-texto lhe oferece, baseando-se em elementos iterativos e associativos, mas percebe que aquela sequência trata de uma anomalia sintático-semântica. (XATARA, 2001, p. 52)

Assim, tendo em vista à necessidade de discorrer sobre referenciação, as linhas que seguem tratarão sobre LT, mais especificamente sobre as remissivas lexicais, categoria presente em Koch (1989). Entretanto, antes de nos atermos às remissivas, acreditamos que seja importante falar, mesmo que minimamente, sobre coesão referencial.

Koch (1989, p. 31) afere a seguinte definição para a coesão referencial:

[É] aquela em que um componente da superfície do texto faz remissão a outro(s) elemento(s) nela presentes ou inferíveis a partir do universo textual. Ao primeiro domínio forma referencial ou remissiva e ao segundo, elemento de referência ou referente textual.

O excerto acima diz respeito aos elementos envolvidos no processo de coesão. Marcuschi (2006, p. 13) argumenta que estes elementos são parte vital do discurso, sendo assim “gerados na produção discursiva, no processo linguístico”. Isto implica dizer que estes elementos, ou objetos, de discurso não são uma construção discursiva apriorística, mas sim motivada. Aqui, as escolhas lexicais, que podem criar uma rede coesiva textual, são frutos do evento discursivo *per se*, que são postas em um plano paradigmático de opções, tal como defendem Koch e Marcuschi (1998). Embora possa não ser tão latente, a escolha lexical é sempre sócio-historicamente motivada, como seria a utilização do referente *novo pré-candidato à presidência em 2018* ou *petista corrupto* ao se mencionar o ex-presidente Luis Inácio. A escolha do referente será motivada, no exemplo dado, pelas convicções políticas do enunciador.

Essas escolhas de objetos de discurso ao longo do texto causará o que Marcuschi (2006, p. 21) classifica como progressão referencial, isto é, “a introdução, identificação, preservação, continuidade e retomada de referentes textuais”. Koch (2006, p. 263) defende que

Os objetos de discurso são dinâmicos, ou seja, uma vez introduzidos, são consequentemente modificados, desativados, reativados, transformados, recategorizados, construindo-se ou reconstruindo-se, por esta via, os sentidos no curso da progressão textual.

A mesma ideia de referentes evolutivos é defendida por Koch (1989), Koch e Marcuschi (1998), Marcuschi (2006) e Sousa Teixeira (2010). Para clarificar o que estamos nomeando de referentes evolutivos, pensemos em uma cadeia de referentes que sustenta um determinado tópico discursivo, ou seja, sobre o que falamos. Se imaginarmos que o referente tratado no discurso é *bordel*, possivelmente iremos encontrar expressões referenciais como *uma casa pequena*, *local de prostituição*, *local de sexo*, *uma casa bagunçada*, dentre outros. Notemos que, a cada uso de uma expressão referencial nova, novos sentidos e esquemas mentais vão sendo construídos. É a essa construção de novos sentidos a partir da escolha lexical de expressões referenciais que denominamos referentes evolutivos.

Koch (1989) categoriza as formas remissivas em gramaticais e lexicais. Contudo, para cumprirmos com os objetivos deste trabalho, discorreremos unicamente sobre as de natureza lexical por acreditarmos que (i) é no âmbito lexical que trabalhamos tanto com a noção de unidades fraseológicas como também com o fenômeno da *recategorização*; e (ii) as expressões

referenciais, além de vinculadoras de sentidos, expressam valores altamente argumentativos, imbuídos de certos pontos de vista.

Cavalcante (2014) diz que, além de instrução de conexão, ou seja, da relação anafórica entre os elementos cotextuais, as formas remissivas lexicais estabelecem também relação essencialmente de sentido. Assim, ela afirma que a diferença basilar entre as remissivas lexicais e gramaticais não está no âmbito da referência, mas sim no sentido e denotação. Koch e Marcuschi (1998, p. 180), sobre esta classe de remissivas, diz que “A nova expressão que o retoma acresce (enxerta, introduz) novos conhecimentos ou atributos (numa espécie de predicação) sem que isto atinja a referenciação como tal, mas sim o sentido e a orientação da referência”.

Dito isto, para Koch (1989, 2006), há dois tipos de remissivas, quais sejam *anáfora direta* e *anáfora indireta*. As anáforas diretas são mais bem representadas pelas remissivas lexicais (i) Expressões ou grupos nominais definidos, (ii) Expressões sinônimas ou quase sinônimas, (iii) Nomes genéricos, e (iv) Formas referenciais com lexema idêntico ao núcleo do SN, com ou sem mudança de determinante. No que compete às anáforas indiretas, temos (v) Nominalizações, (vi) Formas referenciais que representam uma *categorização* das instruções de sentido, e (vii) Formas referenciais que representam uma *classificação* no nível metalinguístico. Dependendo de como sejam empregados, os (viii) Hiperônimos ou indicadores de classe podem tanto pertencer às anáforas diretas como indiretas.

De forma geral, a partir de nosso prisma teórico, as anáforas diretas são aquelas cujos “Os referentes passam por recategorizações, isto é, por uma modificação que os participantes da enunciação constroem sociocognitivamente” (CAVALCANTE et al., 2014, p. 66), ao passo que as anáforas indiretas ocorrem “Toda vez que um novo objeto-de-discurso é introduzido [...] em virtude de algum tipo de relação com os elementos presentes no cotexto ou no contexto sociocognitivo”. (KOCH, 2006, p. 270).

Assim, expressões ou grupos nominais definidos são expressões que, além de dar continuidade à teia referencial e, por consequência, ao tópico discursivo, se caracterizam por requalificar o referente, atribuindo a ele novos significados. Lembremos que a escolha das expressões nominais é dependente do valor argumentativo que o enunciador pretende exprimir, como é o caso das expressões utilizadas para remeter ao *ex-presidente da república* e *bordel* anteriormente listadas. Koch (1989) defende que esta subclassificação das remissivas lexicais causa uma ativação parcial do referente, pois reitera algumas de suas características e acrescenta outras.

As expressões (quase) sinônimas definem-se como uma estratégia textual bastante recorrente no discurso, pois permitem a retomada de um referente através de um elemento remissivo com características similares. Em nossa pesquisa, e com base em um arrazoado teórico sobre sinonímia, percebemos que expressões puramente sinônimas são bastante raras.

Nomes genéricos dizem respeito a toda expressão referencial neutra que carrega pouco valor argumentativo, como *coisa*, e *pessoa*. Koch (2006) argumenta que, no uso oral da língua, seja de modo formal ou informal, nomes genéricos são utilizados como recurso de economia cognitiva, haja vista que achar um termo mais geral é mentalmente menos trabalhoso. Assim, em *A multidão ouviu um ruído de motor. Todos olharam para o alto e viram a coisa se aproximando*, a forma referencial *a coisa* retoma o referente *motor*.

Formas referenciais com lexema idêntico ao núcleo do SN, com ou sem mudança de determinante, são tipos remissivos em que a conexão é feita lançando mão do mesmo item lexical, como em *O bandido disparou o tiro. Esse tiro acertou uma mulher*, onde *um tiro* e *esse tiro* diferem basicamente quanto ao determinante.

Nominalizações, em seu turno, são aquelas anáforas que conferem o *status* de objeto de discurso a uma porção textual que se julgue importante, operando a partir de elementos deverbais ou não, conferindo-os um rótulo nominal, como em *Os grevistas paralisaram todas as atividades. A paralisação durou uma semana*, onde o enunciador optou nominalizar o verbo *paralisar*, gerando assim o substantivo *paralisação*.

Formas referenciais que representam uma *categorização* das instruções de sentido são uma espécie de referente encapsulador, cujo sentido engloba um fato mencionado anteriormente, ao passo que as formas referenciais que representam uma *classificação* no nível metalinguístico funcionam como indicador linguístico de algum referente.

Hiperônimos, de acordo com Koch (2006, p. 266)

[...] contém, em seu bojo, todos os traços lexicais do hipônimo. Por esta razão é que se pode afirmar que, nesses casos, tem-se um ‘menor grau’ de recategorização, visto que a carga semântica do hiperônimo, ao ser usado anaforicamente, se ‘ajusta’ ao antecedente.

Desta forma, a remissão realizada por meio de hiperônimos são aquelas que sempre estão em relação a hipônimos. No exemplo *Vimos o carro aproximar-se. Alguns minutos depois, o veículo estacionava adiante do Palácio*, temos o hiperônimo *veículo* e o hipônimo *carro*. *Veículo* é a palavra com sentido mais amplo, cujo significado abarca o seu hipônimo,

carro. *Carro* possui características mais específicas, se comparado com seu hiperônimo, *veículo*. Aqui, temos um exemplo de anáfora direta.

Entretanto, além da relação hiperonímia, Koch (1989) fala de indicadores de classe. Sendo as meronímias um tipo de indicador de classe e altamente recorrentes nos dados de nossa pesquisa, acreditamos ser importante contemplá-las nesta seção. Uma relação meronímica é essencialmente semântica, que cria conexões a partir da relação *parte x todo*. Se falarmos que os nomes *mão*, *cabeça*, *braços* e *pernas* se constituem como partes do *corpo*, estaremos nos reportando a uma relação semântica meronímica. Relações meronímicas pertencem ao grupo das anáforas indiretas.

Finalmente, após toda essa discussão teórica acerca de Fraseologia e do recorte da LT³⁸ sobre formas remissivas lexicais, chegamos à conclusão de que ambas as correntes podem convergir, uma vez que as EIs adjetivas (as que adotamos para a presente pesquisa) estão sintaticamente localizadas dentro de um sintagma nominal, permitindo assim analisar a progressão referencial decorrente das remissões a elas atreladas.

Metodologia

Para compormos o *corpus* desta pesquisa, optamos por selecionar seis textos do gênero conto erótico, sendo três deles relacionados à EI *Deus Grego*, e os outros três à *Deus de Ébano*. Ambas as EIs são de natureza adjetiva, nos possibilitando assim analisá-las sob o prisma das anáforas, já que se constituem como sintagma nominal. A escolha dos contos foi feita conforme o título dos textos, pois estes precisavam, obrigatoriamente, contemplar uma das unidades fraseológicas em questão. Assim, garantiríamos que o tópico discursivo do texto fosse uma das EIs eleitas. Vale a pena ressaltar também que não houve restrição quanto à extensão do conto, estando eles compreendidos no intervalo entre 806 a 2724 palavras.

Todos os seis contos eróticos, conforme listados no quadro 01, foram extraídos do mesmo sítio eletrônico.

³⁸ A visão de referenciação que possuímos é mais ampla e envolve um maior número de elementos co(n)textuais, não apenas as remissivas lexicais. Entretanto, como já esclarecemos, elegemos esta classe de remissivas por ser passível de análise fraseológica.

Quadro 01: Contos eróticos selecionados

Deus grego	Deus de Ébano
Um Deus Grego me comeu	Deus de Ébano da afeição
Deus Grego, me usou e abusou	Gilberto, o Deus de Ébano

Fonte: Elaborado pelo autor

Para que pudéssemos proceder com a análise, realizamos uma leitura cuidadosa dos contos e identificamos todas as formas remissivas lexicais às Els *Deus Grego* e *Deus de Ébano*. Como critério de categorização dos dados, nos utilizamos da classificação proposta por Koch (1989), apresentada em nossa fundamentação teórica. Deixamos de fora as formas referenciais que representam uma categorização das instruções de sentido e as formas referenciais que representam uma classificação no nível metalinguístico por não termos encontrado nenhuma ocorrência no *corpus* analisado.

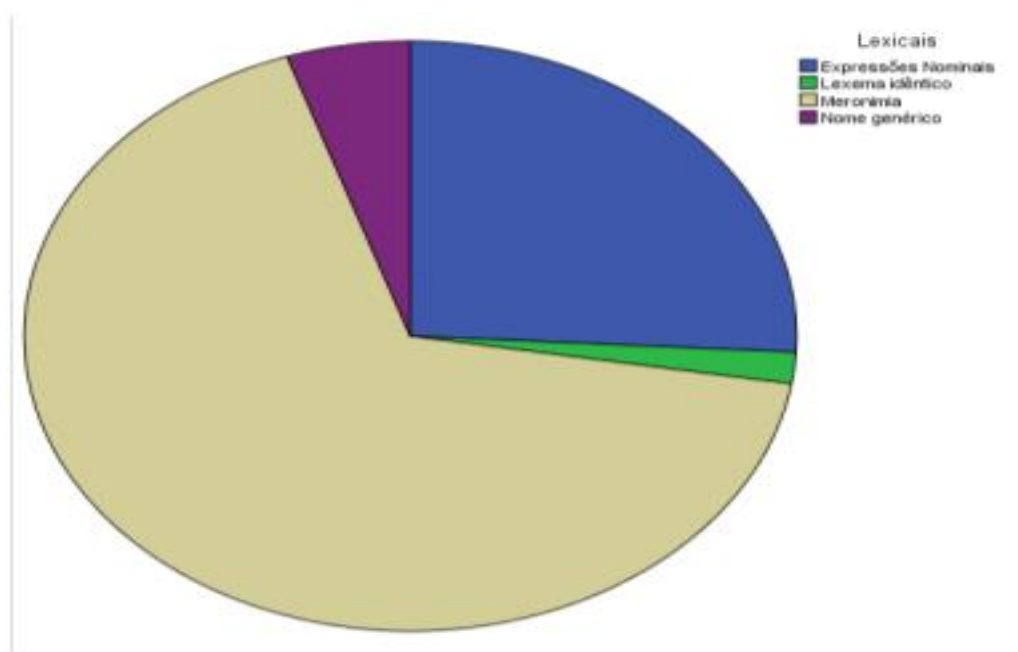
Todas as ocorrências das remissivas foram listadas e classificadas com a ajuda do programa de computador *IBM SPSS Statistics 23*. Chamamos a atenção para o fato de que sintagmas nominais idênticos foram apenas contabilizados uma única vez. Com isso, pretendemos que nossa análise se torne um estudo da variedade de remissivas lexicais.

Análise dos dados

Decidimos seccionar a análise dos dados em três momentos, quais sejam (a) discussão acerca do processamento referencial de *Deus Grego*, (b) discussão acerca do processamento referencial de *Deus de Ébano*, e (c) discussão dos dados na interface que convencionamos chamar de Fraseologia Textual.

Iniciaremos nossa análise pelo processamento referencial de *Deus Grego* e das formas remissivas lexicais localizadas dentro dos contos eróticos. Ressaltamos que, no total, 58 casos foram encontrados.

Gráfico 01: Formas remissivas lexicais em *Deus Grego*



Fonte: Elaborado pelo autor

A partir da observação do gráfico 01, podemos perceber que, em sua maioria, utilizaram-se remissivas lexicais do tipo meronímia, compondo um total de 39 casos, correspondente a 67,2% de todos os tipos remissivos em análise. Exemplos de meronímia foram *seu tórax musculoso*, *seus ombros largos* e *coxas grossas*, os quais descrevem as características físicas de um deus grego. cremos que esta categoria de remissivas lexicais se fez de fundamental importância para que pudéssemos olhar além da opacidade da EI e compreender a forma que um deus grego é corporalmente entendido. Sabemos também que a alta ocorrência meronímica pode ter sido dada tendo em vistas que, para o gênero textual em questão, ressaltar aspectos físicos é de extrema relevância.

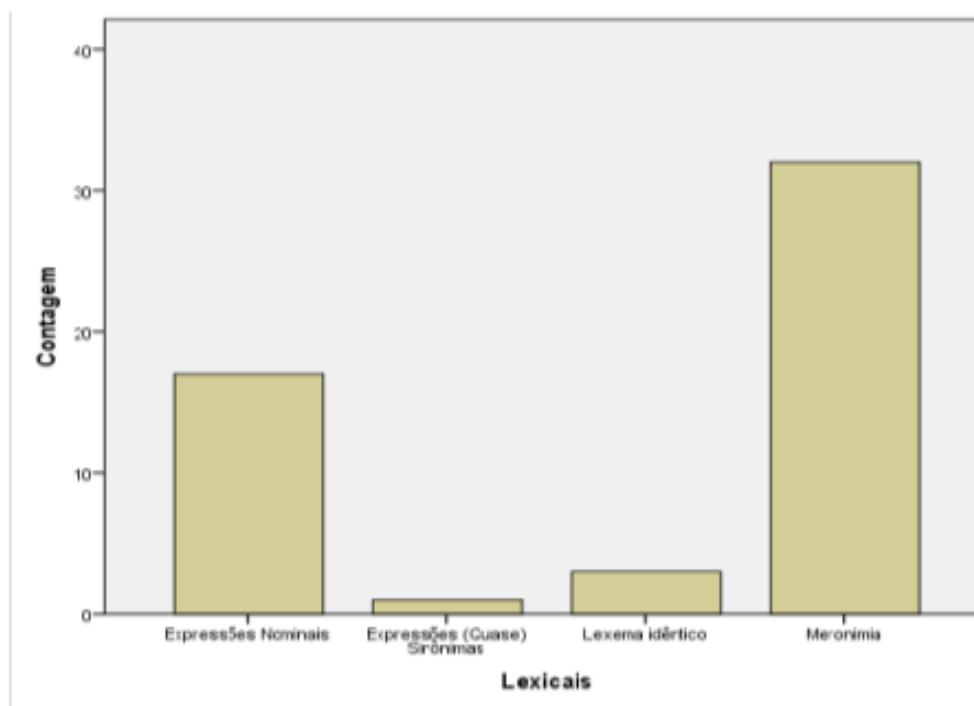
A segunda classificação mais recorrente dentro dos contos eróticos foi expressões nominais, equivalente a 15 ocorrências ou 25,9% de todos os casos de remissão. Podemos citar *um animal feroz*, *daquele atleta* e *um mestre com a boca e a língua* como inerentes a esta categoria.

Nome genérico e lexema idêntico obtiveram baixa frequência, sendo elas 5,2% e 1,7%, respectivamente. No que concerne aos lexemas idênticos, acreditamos que, pela necessidade de objetificar e descrever um deus grego *à la* conto erótico, a baixa ocorrência desta classe se deve ao fato de o enunciador ter a precisão de atribuir novas características à EI dada.

Não houve casos de nominalizações e de expressões (quase) sinônimas no *corpus* adotado para fins de análise deste artigo.

No tocante à análise do processamento referencial de *Deus de Ébano*, que contempla 53 ocorrências, vide o gráfico 02.

Gráfico 02: Formas remissivas lexicais em *Deus de Ébano*



Fonte: Elaborado pelo autor

Conforme podemos observar a partir do gráfico 02, a categoria meronímia foi a mais frequente dentro do gênero textual conto erótico, possuindo 32 ocorrências, equivalente a 60,4%. Como exemplos desta categoria, podemos citar *um belo membro, os lábios carnudos dele e sua pele negra*, os quais funcionam textualmente como características atribuídas a um deus de ébano.

Expressões nominais foi a segunda categoria mais recorrente dentro dos contos sobre *Deus de Ébano*, englobando 17 casos ou 32,1% de todas as ocorrências somadas. Representantes desta classificação foram *um belo e alto negro, aquele homem enorme e macho*.

As categorias expressões (quase) sinônimas e lexema idêntico ocorreram em baixa frequência, sendo 1,9% e 5,7%, respectivamente. Espécimes de expressões sinônimas podem ser ilustrados com *daquele meu doce Deus*.

Não foi localizado nenhum caso das categorias nomes genéricos e nominalizações no *corpus* analisado.

Levando todo o exposto em consideração, passemos para a discussão dos dados em Fraseologia Textual. Esta interface por nós convencionada se constitui como uma abordagem teórico-metodológica que permite analisar os fraseologismos a partir de categorias de análise da LT. Nesta perspectiva, pretendemos ver como os escritores dos contos criam teias referenciais ligadas a um referente idiomático e como esta teia pode ajudar a desvendar os sentidos idiomáticos.

Para esta pesquisa, como já vimos anteriormente, optamos por duas EIs adjetivas altamente produtivas e recorrentes em contos eróticos, nomeadamente *Deus Grego* e *Deus de Ébano*, que são regidas por certo grau de idiomaticidade e fixação.

Esta análise será dada com base nos tipos de categorias remissivas, comparando-as nas duas EIs.

Quadro 02: Expressões Nominais em *Deus Grego*

Aquele gato	Daquele atleta	Um rapaz de 23 anos
Um garoto de 19 anos	Seu marido	Meu melhor amante
Um mestre com a boca e a língua	Loiro dourado	Um tesão de macho
Aquela gostosura	Um ótimo psicólogo	Cara de tarado
Aquele corpo delicioso	Aquele tesão dourado	Um animal feroz

Fonte: Elaborado pelo autor

O quadro 02 nos mostra como a EI *Deus Grego* foi textualmente representada pelos escritores dos contos eróticos. Utilizaram-se anáforas como *atleta*, *gato*, *tesão dourado* e *animal feroz*. Em termos fraseológicos, ao falarmos em *deus grego*, não estamos nos referindo a uma entidade celestial da Grécia, mas sim a uma pessoa que incorpora algumas das características presentes no quadro 02.

Quadro 03: Expressões Nominais em *Deus de Ébano*

O caseiro	Um cara gostoso	Um belo e alto negro
Negros	Uma delícia	Meu delicioso
Aquele homem enorme	Aquele delicioso negro	Macho
O belo homem	Um negro alto	O técnico
Um homem negro	Um homem lindo	Cara de puto safado
Meu parceiro		

Fonte: Elaborado pelo autor

O mesmo também é verdade para as remissivas encontradas no quadro 03, concernentes à EI *Deus de Ébano*. Deparamo-nos com anáforas tais como *cara gostoso*, *um belo e alto negro*, *aquele homem enorme*, *macho* e *homem lindo*. Aqui, lançou-se mão de uma série de remissivas

de categoria expressões nominais para que houvesse a manutenção do tópico discursivo em vistas ao uso de anáforas, provando que os referentes são evolutivos por natureza.

Abaixo, vejamos as relações entre meronímia e unidade fraseológica.

Quadro 04: Meronímia em *Deus Grego*

Olhos azuis	Pele bronzeada	Cabelos curtos negros
Lábios carnudos vermelhos	Seu tórax musculoso	Suas pernas grossas
Pelos finos	Sua face	Seu peito musculoso
Seu mamilo	Seu pênis	Seus ombros largos
Sua bunda	Seu rosto	Sua boca
Um cavanhaque fino	Sua rola	Seu ânus
Seu cuzinho	Seu membro	Sua língua
Seus olhos	Aquele corpo	Aquela delícia de rabo
Coxas grossas	Braços fortes	Seu abdômen
Sua pica	Sua vara	O pau dele
As sobrancelhas	A barbinha	Olhos verdes
Sua mão	Barriguinha zerada	Seus pentelhos
Seus pelinhos dourados	Seu rego	aquela bundinha peluda

Fonte: Elaborado pelo autor

A análise meronímica no quadro 04 nos mostra que, no que se refere à expressão *Deus Grego*, foram utilizadas certos grupos nominais remissivos bastante representativos do que concebemos como inerentes aos deuses gregos, quais sejam, *olhos azuis*, *peito musculoso*, *braços fortes*, *pelinhos dourados* e *barriguinha zerada*. Se realizarmos uma rápida procura em qualquer sitio eletrônico de busca, facilmente encontraremos imagens de deuses da mitologia grega que satisfazem as descrições meronímicas elencadas no quadro 04.

A mesma análise foi realizada com base nos dados dos contos sobre *Deus de Ébano*.

Quadro 05: Meronímia em *Deus de Ébano*

Um belo membro	Um rosto másculo e sério	Lábios carnudos dele
Sua língua enorme	Aquela pica dura	Aquele pau negro
Seu saco	Aquele dedo delicioso	O mastro duro do macho
Aquela cabeça	As bolas	O pau
Pernas grossas	Um sorriso angelical	Os olhos dele
Seu ombro	A mão dele	Sua pele negra
Seu peito nu	Seu órgão ereto	Aquela piroca rombuda
Cabeça raspada	Barba bem feita	Peitoral largo
Braços fortes	Seus membros inferiores	Aquele imenso volume
Aqueles dentes	Duas bolas enormes	Pentelhos aparados
Daquela vara	Aquela rola	

Fonte: Elaborado pelo autor

Deus de Ébano se revelou inegavelmente tipificado à figura negra, englobando remissivas como *lábios carnudos*, *pernas grossas*, *pele negra*, *peitoral largo*, *braços fortes* e *pau negro*. O teor racial desta EI é possivelmente proveniente de um tipo de madeira escura e africana que leva o nome de *ébano*. Em algum momento da história, através de um processo metafórico, o homem passou a relacionar tal madeira rara à figura de pessoas negras que chamam a atenção devido à sua beleza e exuberância.

De todo modo, os casos meronímicos localizados nos contos eróticos servem como pista crucial para o entendimento das EIs; elas fornecem indicações de que, mesmo se o leitor desconhecesse o significado tanto de *Deus Grego* como *Deus de Ébano*, este poderia ainda assim entender que se tratam de pessoas ou adjetivos referentes a pessoas, tomando por base todos os sintagmas nominais remissivos listados nos quadros 04 e 05.

Abaixo, no quadro 06, encontramos os casos de Lexema Idêntico. Observemos:

Quadro 06: Lexema Idêntico em *Deus Grego* e *Deus de Ébano*

Deus Grego	Deus do Ébano
	Deus de Ébano

Fonte: Elaborado pelo autor

Sobre esta classe de expressão referencial, notamos que não houve variação quanto ao uso de determinante para a expressão *Deus Grego*, ao passo que, para *Deus de Ébano*, a encontramos com dois usos, *de* e *do*.

Considerações finais

Baseado em nossas discussões anteriores, afirmamos que a interseção que propomos nos possibilita olhar para os fenômenos fraseológicos a partir do prisma textual. Este trabalho se debruçou sobre a análise das EIs *Deus Grego* e *Deus de Ébano*, amparada pela teoria das remissivas lexicais. Entretanto, a Fraseologia Textual, por ser uma área interdisciplinar, pode se ater ao estudo de outros objetos, como na intertextualidade presente nos provérbios.

As análises aqui realizadas, compreendidas dentro do escopo da Fraseologia Textual, revelaram que (i) há cadeias referenciais que arquitetam valores e significações mediante a utilização de variadas escolhas lexicais, a saber, *loiro dourado*, *aquele corpo delicioso*, *olhos azuis*, *seu peito musculoso* e *barriguinha zerada*, que auxiliam na compreensão do sentido de *Deus Grego* e, igualmente, *um homem negro*, *aquele homem enorme*, *lábios carnudos dele*, *sua pele negra*, para *Deus de Ébano*; (ii) as formas remissivas recategorizam os referentes com o intuito de cumprir com os objetivos enunciativos do escritor e destacar as características físicas e raciais das EIs escolhidas, uma vez que estavam imersas no gênero conto erótico; e (iii) as relações de sentido entre os elementos anafóricos, diretos e indiretos, ancoradas em um contexto informativo, fornecem indícios valiosos que ajudam a atenuar a carga idiomática dessas duas EIs.

Por fim, um estudo nesta união teórico-metodológica pode ser empreendido de maneiras diversas, como em uma investigação no âmbito da escrita que se propusesse a analisar como falantes de língua estrangeira, ou até mesmo de língua materna em estágios de aquisição fraseológica, representam e remetem diferentes tipos de fraseologismos em uma cadeia de progressão referencial. As possibilidades são inúmeras, basta que o pesquisador esteja disposto a se desafiar em novos estudos.

Referências

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. Unidades complexas do léxico. In: RIO-ORTO, Graça et al (Org.). **Estudos em homenagem a Mário Vilela**. Porto: Faculdade de Letras do Porto, 2005. p. 747-757.

CAVALCANTE, M. M.; CUSTÓDIO FILHO, V.; BRITO, M. A. **Coerência, referenciação e ensino**. São Paulo: Cortez, 2014.

CAVALCANTE, M. M. Função discursiva dos elos coesivos referenciais. **Leia Escola**, v.14, n. 1, 2014. p. 51-60.

DEUS DE ÉBANO DA AFEIÇÃO. Contoerótico. Disponível em <<http://bit.ly/2urMc90>>. Acesso em: 28 jun. 2017.

DEUS DE ÉBANO. Contoerótico. Disponível em <<http://bit.ly/2v0QOQI>>. Acesso em: 28 jun. 2017.

DEUS GREGO, ME USOU E ABUSOU. Contoerótico. Disponível em <<http://bit.ly/2tUIMKl>>. Acesso em: 28 jun. 2017.

DEUS GREGO. Contoerótico. Disponível em <<http://bit.ly/2tRo0vh>>. Acesso em: 28 jun. 2017.

GILBERTO, O DEUS DE ÉBANO. Contoerótico. Disponível em <<http://bit.ly/2un37ci>>. Acesso em: 28 jun. 2017.

KOCH, I. G. V. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 1989.

_____. Léxico e progressão referencial. In: RIO-TORTO, Graça; SILVA, Fátima; FIGUEIREDO, Olívia (Org.). **Estudos em homenagem ao Professor Doutor Mário Vilela**. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2006. p. 263-276.

KOCH, I. G.; MARCUSCHI, L. A. Processos de referenciação e na produção discursiva. **DELTA**, São Paulo, vol., n. especial, p. 169-190, 1998.

MARCUSCHI, L. A. Referenciação e progressão tópica: aspectos cognitivos e textuais. **Caderno de Estudos Linguísticos**, vol. 48, 2006. p. 7-22.

MONTEIRO-PLANTIN, R. CNS. **Fraseologia**: era uma vez um patinho feio no ensino de língua materna. v. 1. Fortaleza: Edições UFC, 2012.

NOGUEIRA, Luís C. R. (Re)nunciar a fraseologia: a difícil tarefa do tradutor. In: MONTEIRO-PLANTIN, R. S. (Org.). **Certas palavras o vento não leva**: homenagem ao professor Antônio Pamies Bertrán. Fortaleza: Parole, 2014. p. 407-433.

SOUSA TEIXEIRA, C. A referenciação textual numa abordagem cognitiva. **Revista do Curso de Letras da UNIABEU**, v. 1, n. 2, 2010. p. 129-142.

TAGNIN, Stella E. O humor como quebra da convencionalidade. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 5, n. 1, 2005. p. 247-257.

_____. **O jeito que a gente diz**: expressões convencionais e idiomáticas. São Paulo: Disal, 2013.

TITONE, D. A.; CONNINE, C. M. On the compositional and noncompositional nature of idiomatic expressions. **Journal of Pragmatics** 31, 1999, p. 1655-1974.

UM DEUS GREGO ME COMEU. Contoerótico. Disponível em <<http://bit.ly/2tU5INT>>. Acesso em: 28 jun. 2017.

VEGA-MORENO, R. E. Relevance theory and the construction of idiom meaning. **UCL Working Papers** 15, 2003, p. 303-323.

XATARA, C. M. O resgate das expressões idiomáticas. **Alfa**, São Paulo, v. 39, p. 195-210, 1995.

_____. O campo minado das expressões idiomáticas. **Alfa**, São Paulo, v. 42, p. 147-159, 1998a.

_____. Tipologia das expressões idiomáticas. **Alfa**, São Paulo, v. 42, p. 169-176, 1998b.

_____. O ensino do léxico: as expressões idiomáticas. **Trabalho em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 37, p. 49-59, jan./jun. 2001.

REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO EM LIVROS DIDÁTICOS³⁹

Jessica MARTINS DE ARAUJO (UEPG)⁴⁰

Aparecida DE JESUS FERREIRA (UEPG)⁴¹

Resumo: Este artigo fará um levantamento de sete trabalhos que estudaram a representação de gênero em livros didáticos, mostrando os principais resultados desses estudos. Os principais referenciais teóricos utilizados para esse artigo com relação às questões de gênero serão Louro (2003, 2008) e Oliveira (2008). A metodologia para esse estudo será a pesquisa bibliográfica (GIL, 2008). Concluímos que é preciso disseminar pesquisas que abordem sobre identidade de gênero e que autores (as) de livros didáticos (re) pensem sobre as representações de gênero que são ilustradas, afinal a escola é formadora e os livros didáticos desempenham um forte papel nesse processo.

Palavras chave: Representação de gênero. Livro Didático. Papel da escola.

Abstract: *This article will make a research of seven papers that studied the representation of gender in textbooks, showing the main results of these studies. The main theoretical references used for this article regarding gender issues will be Louro (2003, 2008) and Oliveira (2008). The methodology for this study will be the bibliographic research (GIL, 2008). We conclude that it is necessary to disseminate research that addresses gender identity and that authors of textbooks (re) think about the gender representations that are illustrated, after all the school is formative and the textbooks play a strong role in this process.*

Keywords: *Gender representation. Textbook. School role.*

³⁹ Uma versão simplificada desse artigo foi publicada nos anais do I Simpósio Internacional Interdisciplinar em Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Estadual de Ponta Grossa, em 2016.

⁴⁰ Mestranda em Estudos da Linguagem na UEPG (Universidade Estadual de Ponta Grossa) - Paraná. Licenciada em Letras Português e Inglês pela mesma instituição. Email: jeh09.araujo@gmail.com

⁴¹ Professora associada da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Departamento de Estudos da Linguagem (DEEL). Doutora em Educação de professores e Linguística Aplicada pela Universidade de Londres – Inglaterra. Email: aparecidadejesusferreira@gmail.com

Introdução

De acordo com o guia do PNLD 2011⁴² de Língua Estrangeira Moderna para os anos finais do Ensino Fundamental, (BRASIL, 2010), as coleções didáticas devem se preocupar em reconhecer as marcas identitárias dos alunos, tais como gênero, raça e classe social. É fundamental que os Livros Didáticos desnaturalizem as desigualdades e promovam o respeito às diferenças, formando assim, cidadãos críticos, reflexivos, sem preconceitos, e que respeitem os outros e suas culturas. Sendo assim, é necessário que estereótipos e preconceitos de gênero, de idade, de linguagem ou de orientação sexual sejam sempre evitados nos livros didáticos.

Já o guia do PNLD 2015 (BRASIL, 2014) para línguas estrangeiras (Ensino Médio), afirma que os livros didáticos devem garantir que os(as) estudantes compreendam que as diversidades, sejam elas de gênero, de raça ou de faixa etária, fazem parte da constituição de uma língua e das comunidades que a utilizam.

Esta pesquisa é relevante, porque através dela seremos capazes de possibilitar uma reflexão acerca de como pode ocorrer a disseminação de preconceitos e discriminação em materiais didáticos que podem levar à desigualdade (OLIVEIRA, 2008; PEREIRA, 2013). Conseguiremos, ainda, fazer valer a importância da disseminação de livros didáticos livres de preconceitos nas nossas escolas, afinal, sabemos da grande influência que ele tem sobre alunos e professores de diversas áreas e faixas etárias. De acordo com Pereira (2013, p. 116),

[...] o livro didático é um importante, senão o mais importante, instrumento de trabalho utilizado como recurso de transmissão de conhecimentos e cujo alcance na formação dos aprendizes vai além do conteúdo programático transmitido.

Dessa forma, abordar a respeito de questões que reflitam sobre o livro didático e relações de gênero pode colaborar para que tenhamos outras configurações dentro do contexto de sala de aula (PESSOA, 2009). Consideramos necessário que alunos e alunas sintam-se representados/as dentro do material que utilizam na escola.

Para que possamos fazer a nossas reflexões este artigo tem como objetivo entender como as identidades de gênero estão sendo abordadas em livros didáticos.

A pergunta de pesquisa que guiará nossas reflexões é “Como as identidades de gênero estão sendo abordadas em livros didáticos?”

⁴² Programa Nacional do Livro Didático.

Para responder a ela, o artigo está dividido em três seções. Na primeira seção, trazemos o referencial teórico e, dentro deste, abordaremos o conceito de identidade de gênero. Na segunda, apresentaremos a metodologia da pesquisa deste estudo: pesquisa bibliográfica. A terceira compreende o levantamento dos trabalhos já feitos sobre o tema aqui proposto. Encerraremos esse artigo apresentando, nas considerações finais, a resposta à pergunta de pesquisa proposta.

Referencial teórico: conceito de gênero

Diferenças entre masculino e feminino são frutos de uma construção social. Segundo Auad (2003, p.142), “este conjunto – gênero – corresponderia aos significados, símbolos e atributos que, construídos histórica e socialmente, caracterizam e diferenciam, opondo, o feminino e o masculino”. O gênero é construído ao longo do tempo, ele não pode ser definido somente com o nascimento de um sujeito, mas ao longo de toda a sua vida.

Como bem afirma Louro (2008, p. 18), “A construção do gênero e da sexualidade dá-se ao longo de toda a vida, continuamente, infundavelmente”. A construção do gênero é um processo sempre inacabado, não é ato único, e sim, fruto de construções sociais estabelecidas (AUAD 2003; LOURO 2008; PEREIRA, 2013; TÍLIO, 2012). Estas ressaltam as diferenças, muitas vezes, fabricando identidades de homens e mulheres, e comumente, isso se dá em práticas escolares. (AUAD, 2006).

Segundo Louro (2003, p. 22), as diferenças e desigualdades de representação de gênero só podem encontrar justificativas nos arranjos sociais, nas formas de representação e nas condições de acesso aos recursos da sociedade. Afinal, segundo a autora, o debate de gênero deve ser situado no campo do social, pois é nesse espaço em que se constroem as relações entre os sujeitos e, conseqüentemente, em que se constroem, também, os gêneros. Não à toa, conforme lembra a autora:

Observa-se que as concepções de gênero diferem não apenas entre as sociedades ou os momentos históricos, mas no interior de uma dada sociedade, ao se considerar os diversos grupos (étnicos, religiosos, raciais, de classe) que a constituem. (LOURO, 2003, p. 23)

Ou seja, toda essa construção é social e histórica, bem como, tem caráter plural, transitório e contingente, não podendo ser essencializada ou estabilizada. Por isso, é importante que livros didáticos não tragam estereótipos de gênero (papéis construídos socialmente para

homens e mulheres), (OLIVEIRA, 2008), para que pensamentos do senso comum não venham a ser reforçados, e sim, desconstruídos. Nosso objetivo neste estudo é fazer com que o gênero seja entendido como identidade dos sujeitos, seja percebido fazendo parte do sujeito (LOURO, 2003). As identidades são sempre construídas, elas não são acabadas num determinado momento, afinal, não é possível fixar um momento para que a identidade sexual seja estabelecida e ninguém pode desligar-se dela.

Segundo Hooks (1995, p. 468), existe um sexismo ocidental, o qual elimina e nega às mulheres a possibilidade de alcançar espaços, supostamente considerados como mais intelectuais, relegando-as à subordinação. Esse fato, de acordo com a autora, pode criar vários estereótipos sexistas a respeito dos papéis femininos dentro da sociedade.

Historicamente, as diferenças entre os gêneros têm favorecido os homens, haja vista que a sociedade não oferece oportunidades iguais para homens e mulheres (RAMOS; RODRIGUES, 2011). Assim sendo, sabemos que a sociedade impõe lugares para cada um dos gêneros ocuparem, e dessa forma, os contrapõem (valorizando sempre, apenas um dos polos). Portanto, nosso objetivo, também é auxiliar a (re) desconstrução das relações entre os gêneros, buscando uma maior equidade entre os sujeitos em práticas cotidianas e corriqueiras.

Metodologia

Neste estudo optamos por uma pesquisa de base bibliográfica. A escolha dos artigos se deu por serem relativamente recentes, com publicação não superior a onze anos, e por tratarem de estudos que analisaram livros didáticos de disciplinas variadas (Inglês, Espanhol, Português e Ciências). De acordo com Gil (2008), pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza com base em materiais já existentes, como livros, artigos, teses e dissertações a respeito de um determinado tema, revelando o cenário desse tema, conseguindo mostrar os resultados resumidos a que os(as) autores(as) dos trabalhos analisados conseguiram chegar. É o que faremos a seguir.

Pesquisas sobre livro didático e relações de gênero

Levando-se em conta que o livro didático está muito presente em nossas escolas, e que a adolescência e, principalmente, a infância são períodos de construção de conceitos e é nessa fase que ocorre o processo de formação de identidade, o livro didático pode ter grande

influência na formação da identidade de alunos(as) como pode ser verificado em Ferreira (2011).

Brigolla e Ferreira (2013), ao analisarem figuras de mulheres (em contraposição com as de homens) no Livro didático de Inglês “*Take your Time*”, concluíram que as relações de poder favorecem ainda o gênero masculino, o qual é representado em maior quantidade (em uma seção em que são apresentadas as profissões). Os homens aparecem nas ilustrações desempenhando atividades relacionadas ao cognitivo, lendo ou praticando esportes e isso não se aplicou a nenhuma personagem mulher nas imagens do livro didático que serviram de análise para as autoras. Há nele um reforço de estereótipos de gênero quando as atividades domésticas (cozinhar e cuidar de crianças) são apresentadas como funções exclusivas da mulher, o que denota que as desigualdades ainda não se dissiparam dentro dos discursos não-verbais do livro didático.

Jovino (2014) analisou uma coleção de livros didáticos de Espanhol (PNLD) e concluiu que a representação de mulheres ocorre em um número reduzido. Esse dado fica mais escasso quando se trata de mulheres negras. Ao analisar uma seção do livro utilizado que trata de profissões, a autora constatou que negros e negras são representados como jogadores/as de futebol (quase todos conhecidos nacional ou internacionalmente). Porém, a maioria desses atletas é composta por homens brancos.

As pesquisas de Jovino (2014) e Brigolla e Ferreira (2013) coadunam com os resultados de pesquisa encontrados por Barros e Santos (2014) que pesquisaram sobre como a identidade feminina vem sendo representada em materiais didáticos. Os autores analisaram um livro didático de espanhol e concluíram que, embora a figura feminina seja, majoritariamente, apresentada de forma submissa e afetiva, há a presença de um contra-discurso, o qual tenta desconstruir atos performativos e ideológicos e aponta para uma reconstituição da imagem feminina, aproximando-a da representação masculina. Isso indica um grande avanço nos estudos de representação de gênero em materiais didáticos, pois esses livros podem contribuir para um ensino mais cidadão e igualitário.

Borges, Gonçalves e Pinto (2013) analisaram livros didáticos de diversas disciplinas. No livro de Língua Portuguesa, por exemplo, elas encontraram estereótipos de representações femininas, em que mulheres foram retratadas como sonhadoras, que se distraem lendo, já que a maior parte do tempo, elas passam lavando roupas, enquanto os homens trabalham fora. Esses casais são geralmente brancos, de acordo com a pesquisa. Para elas, tais representações

evidenciam a heterossexualidade, normatizando-a. Dessa forma, as autoras questionam como é possível pensar em diversidade sexual na escola com tamanho reforço de estereótipos.

Oliveira (2011) ao discutir as questões de gênero a partir de leituras de imagens e de textos presentes em livros didáticos⁴³ adotados por diversas escolas no Brasil, concluiu que as representações de identidade de gênero no livro didático mostram o homem com a função de decidir, enquanto que a mulher fica esperando que o homem determine, numa representação distinta e desigual.

Ferreira (2014), ao citar exemplos de pesquisas recentes sobre livros didáticos de língua estrangeira, reitera que homens brancos, heterossexuais e de classe média alcançam maior visibilidade e prestígio ao serem representados dentro desses materiais, fato que auxilia o já existente empoderamento desse grupo. De acordo com a autora, em muitos livros didáticos de inglês, ainda é possível observar estereótipos de gênero, com a mulher sendo representada como mãe, esposa e/ou dona de casa, ou também ocupando posições sociais inferiores/subalternas, as quais não exigem altos níveis intelectuais, enquanto que os homens são representados desempenhando posições ligadas ao intelecto.

Martins e Hoffman (2007), ao analisarem livros didáticos de Ciências da primeira fase do ensino fundamental, concluem que as representações de gênero trazem um único padrão sobre o que é ser homem e mulher. Para chegar à essa conclusão, as autoras analisaram 24 coleções de livros didáticos de Ciências aprovadas pelo PNLD 2004, trazendo dados a respeito das roupas utilizadas por meninos e meninas que eram representados(as) nos livros: 77% dos meninos usam azul. Elas trazem também dados sobre as atividades que meninos e meninas aparecem desempenhando no livro: apenas 9% das meninas aparecem em brincadeiras relativas a esportes. Ou seja, há um grande reforço em estereótipos de gênero nesses livros.

A partir desses estudos é possível perceber que a figura feminina apresentada pelo livro didático ainda é a da mulher maternal, que ocupa posições sociais inferiores a dos homens e que a eles são subordinadas. Em outras palavras, as pesquisas apontam que estereótipos ainda são muito presentes nesses materiais. Além disso, podemos ainda afirmar que a presença de mulheres negras é quase inexistente. Esse fato, segundo Ferreira (2014), pode dificultar a possibilidade de alunas negras, que utilizam esse material em sala de aula reconhecerem sua identidade racial representada no livro didático.

⁴³ Não foi feita menção às disciplinas relativas aos livros didáticos analisados.

Considerações finais

Nosso estudo objetivou responder à pergunta de pesquisa “Como as identidades de gênero são abordadas no livro didático?” Considerando o que foi apresentado, é possível afirmar que a figura feminina ainda está sendo representada no livro didático sob um estereótipo de mulher dona de casa e mãe, que tem pouco tempo para o lazer, pois está muito ocupada com os serviços domésticos e os(as) filhos(as).

Igualdade e respeito à diversidade é um dos princípios do Plano Nacional de Políticas para as Mulheres - (BRASIL, 2008). Ele propõe a superação das desigualdades de gênero e o combate a todos os tipos de desigualdade.

É fundamental que os Livros Didáticos desnaturalizem as desigualdades e promovam o respeito às diferenças, formando, assim, cidadãos críticos, reflexivos, sem preconceitos, e que respeitem os outros e suas culturas. Sendo assim, é necessário que estereótipos e preconceitos de gênero, de raça, de etnia, de geração, de linguagem ou de orientação sexual sejam sempre desconstruídos em livros e materiais didáticos.

Este estudo evidenciou que é preciso que pesquisas que abordem o gênero feminino sejam disseminadas cada vez mais para que autores(as) de livros didáticos (re)pensem sobre as representações de gênero que são ilustradas, afinal a escola é formadora e os livros didáticos desempenham um forte papel nesse processo.

O objetivo da escola deve ser formar alunos(as) livres de preconceitos e discriminações para que possamos ter uma sociedade igualitária. É, neste sentido, que o livro didático tem papel central.

Referências

AUAD, Daniela. Educação para a democracia e co-educação: apontamentos a partir da categoria gênero. **REVISTA USP**, São Paulo, n.56, p. 136-143, dez/fev. 2003.

_____. A co-educação como política pública: a manutenção da escola mista com o advento da igualdade de gênero. **Caderno espaço feminino**, v.16, n.19, p.57-76, jul-dez. 2006.

BARROS, Jaqueline; SANTOS, Marcelo. Investigando identidades sociais de gênero no livro didático de espanhol por meio da análise crítica do discurso. In: FERREIRA, Aparecida de Jesus. (Org.). **As políticas do livro didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em livros didáticos**. Campinas: Pontes Editores, 2014. p. 185-204.

BORGES, Lenise Santana; GONÇALVES, Eliane; PINTO, Joana Plaza. Imagens que falam, silêncios que organizam: sexualidade e marcas de homofobia em Livros Didáticos brasileiros. **Currículos sem fronteiras**, v. 13, n. 2, p. 35-61, Jan/Abr., 2013.

BRASIL. Secretaria Especial de políticas para as mulheres. **II Plano Nacional de políticas para as mulheres**. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2008.

_____. **Guia de livros didáticos: PNLD 2011: Língua Estrangeira Moderna**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 2010.

_____. **Guia de livros didáticos: PNLD 2015: língua estrangeira moderna: ensino médio**. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014. 56p.

BRIGOLLA, Fernanda de Cássia; FERREIRA, Aparecida de Jesus. A representação de gênero em Livros Didáticos de Língua Inglesa. **Revista Uniabeu**, v. 6, n. 14, set-dez, 2013.

FERREIRA, Aparecida de Jesus; FERREIRA, Susana Aparecida. Raça/etnia, gênero e suas implicações na construção das identidades sociais em sala de aula de línguas. **RevLet Revista Virtual de Letras**, v. 3, p. 114-129, ago/dez., 2011.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe nos livros didáticos de língua estrangeira na perspectiva da Linguística Aplicada. In: FERREIRA, Aparecida de Jesus. (Org.). **As políticas do livro didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em livros didáticos**. Campinas: Pontes Editores, 2014. p. 91-119.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HOOKS, Bell. Intelectuais negras. **Estudos Feministas**. Tradução de Marcos Santarrita, n. 2, ano 3, p. 464 - 478, jul/dez. 1995.

JOVINO, Ione da Silva. Representações de negros e negras num livro didático de Espanhol: alguns apontamentos. In: FERREIRA, Aparecida de Jesus. (Org.). **As políticas do livro didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em livros didáticos**. Campinas: Pontes Editores, 2014. p. 121-141.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 6.ed.. Petrópolis: Vozes, 2003. 179 p.

_____. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, v. 19, n. 2, p. 17-23, maio/ago. 2008.

MARTINS, Elieciília de Fátima; HOFFMAN, Zara. Os papéis de gênero nos livros didáticos de Ciências. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**. v. 9, n. 1, p. 132-151, 2007.

OLIVEIRA Sara, Texto visual, estereótipos de gênero e o livro didático de língua estrangeira, **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, v.47 n.1 p. 91-117, Jan./Jun. 2008.

OLIVEIRA, Wilson Sousa. A imagem da mulher nos livros didáticos e relações de gênero. **Revista Fórum Identidades**. Itabaiana: Gepiadde, v.9, p.139-149, jan./jun.2011.

PEREIRA, Ariovaldo Lopes. Representações de Gênero em livros didáticos de língua estrangeira: Discursos gendrados e suas implicações para o ensino. In: PEREIRA, Ariovaldo Lopes; GOTTHEIM, Liliana (Orgs.). **Materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira: processos de criação e contextos de uso**. Campinas - SP: Mercado de Letras, v.1, 2013, p.113-146.

PESSOA, Rosane Rocha. O livro didático na perspectiva da formação de professores. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v.48, p.53-69. 2009.

RAMOS, Hugo Souza. Garcia; RODRIGUES, Alexsandro. Gênero e sexualidade nas políticas de educação: aproximações possíveis dos parâmetros curriculares nacionais com a temática. **Revista FACEVV**, Vila Velha, ES, n.7, p.47-58, jul./dez., 2011.

TILIO, Rogério. A construção social de gênero e sexualidade em livros didáticos de inglês: que vozes circulam. In: FERREIRA, Aparecida de Jesus (Org.). **Identidades sociais de raça, etnia, gênero e sexualidade: práticas pedagógicas em sala de aula de línguas e formação de professores/as**. Campinas: Pontes, 2012. p.121-144.

SENTIDO NO CICLO BILDSCHIRMZEIT DE RUMJANA ZACHARIEVA

Dionei MATHIAS⁴⁴

Resumo: Nascida em 1950 na Bulgária, Rumjana Zacharieva vive na Alemanha desde 1970, onde escreve e publica seus textos em língua alemã. Seus interesses incluem a condição de imigrante, mas também questões voltadas para a mulher. Na coletânea *traumwechselstörung*, Zacharieva aborda a complexidade da experiência do amor, utilizando complexos imagéticos inusitados para captar elementos centrais desse afeto. Neste artigo queremos analisar poemas do ciclo “bildschirmzeit”, com foco na criação do sentido. Para isso, primeiramente discutiremos o obsoletismo do sentido e sua relegação ao passado e, em seguida, o movimento oposto de inovação de sentido, com seu prisma de projetos de futuro.

Palavras-chave: Rumjana Zacharieva. *Traumwechselstörung*. Bildschirmzeit. Amor.

Abstract: *Born in Bulgaria, in 1950, Rumjana Zacharieva lives in Germany since 1970, where she writes and publishes her German-language texts. Her interests include the immigrant condition, but also questions concerning women. In the collection traumwechselstörung, Zacharieva tackles the complexity of the experience of love, employing unusual imagery in order to fathom central elements of this affective disposition. In this article, we aim to analyse poems of the cycle “bildschirmzeit”, with focus on the creation of meaning. For this purpose, we will firstly discuss the obsolete dimensions of meaning and its relegation to the past and secondly the opposite movement of meaning innovation, with its prism of future projects.*

Keywords: Rumjana Zacharieva. *Traumwechselstörung*. Bildschirmzeit. Love.

⁴⁴ Professor do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas, Centro de Artes e Letras, UFSM, Santa Maria, RS, Brasil, e-mail: dioneimathias@gmail.com

Introdução

Rumjana Zacharieva nasceu em 1950, em Balčik, na Bulgária, sendo, portanto, uma conterrânea do mundialmente mais famoso Elias Canetti, como aponta Ekaterina Klüh (2009, p. 28). Após a conclusão do ensino médio, em 1970, ela se muda para a Alemanha, onde vive desde então. Assim que termina o curso de Letras em Bonn, começa a publicar textos em língua alemã, alternando entre ciclos líricos e romances. Ao mesmo tempo, desenvolve um trabalho de mediação cultural, traduzindo textos do búlgaro para ao alemão e vice-versa. Detentora de vários prêmios regionais, seus textos abordam questões femininas, incluindo a afirmação e a autonomia do desejo, mas também discutem o lugar do imigrante e da imigração no contexto da sociedade alemã, representando uma importante voz para aquilo que Haines (2015, p. 145) chama da “virada leste-europeia da literatura de expressão alemã contemporânea”⁴⁵. Tanto Elias Canetti como Rumjana Zacharieva aprendem alemão como língua estrangeira e a transformam em base para sua literatura, encontrando nela um lugar de pertencimento que está além das fronteiras nacionais.

O ciclo a ser analisado neste artigo faz parte da coletânea *traumwechselstörung*, publicada em 2013 e sem tradução para o português. A palavra “traumwechselstörung” está composta por dois elementos principais: “traumwechsel”, que parece aludir à palavra “Stoffwechsel” (‘metabolismo’), mas no lugar da palavra “Stoff” (‘substância’) aparece a palavra “traum” (‘sonho’). Com isso, no lugar das substâncias materiais que o corpo precisa transformar a fim de assimilar e liberar energia, aqui são os sonhos ou as energias do universo onírico que estão em foco, indicando que estas têm um impacto de igual dimensão sobre o corpo do indivíduo. O segundo elemento que compõe o título da coletânea é “störung” (‘falha’ ou ‘interrupção’), isto é, o processo de assimilação e liberação de energias oriundas desse universo onírico não está funcionando adequadamente, o que sugere o surgimento de perturbações no sujeito em questão.

O ciclo “bildschirmzeit” (‘tempo de monitor’) faz parte dessa coletânea e está composto por nove poemas, cada um deles com a palavra “amor” e o respectivo algarismo em seu título. Com isso, a temática do amor é abordada a partir da encruzilhada da interrupção, isto é, o momento no qual a experiência visceral e narrativa do amor está marcada pela ausência de um elo que permita dar sequência ao processo de assimilação e liberação de energia. Para isso, a

⁴⁵ “Eastern European turn in contemporary German-language literature” (HAINES, 2015, p. 145).

autora adota o conjunto imagético do discurso informático, transferindo palavras de um outro setor da concretização existencial para o campo íntimo do amor. Nisso, ocorre um processo de ressemantização e instauração de sentidos que permitem um olhar estranhado sobre a experiência amorosa e seu impacto sobre o universo pessoal da voz lírica.

Para Sternberg (1986, p. 119), a experiência de amor consiste de três elementos de igual importância e que formam um triângulo: intimidade, paixão e decisão/comprometimento (*intimacy, passion, decision/commitment*). A intimidade se refere a sensação de proximidade e ligação. A paixão representa o elemento da atração física que leva a um relacionamento. Por fim, a decisão ou o comprometimento se refere a um posicionamento pessoal, no qual o sujeito opta conscientemente em investir em um relacionamento com outra pessoa. A importância de cada um desses elementos vai definir o tipo de relacionamento, sua duração e seu impacto na narração identitária pessoal (STERNBERG, 1986, p. 120).

Com base na definição de Sternberg, Engel/Olson/Patrick (2002, p. 840) estendem o conceito de amor e o complementam com dois elementos que se referem à personalidade: motivos (*motives*) e traços/características (*traits*). O primeiro termo se refere aos objetivos que o indivíduo persegue e com que razão, o segundo leva em conta as características de comportamento e ação de cada sujeito e o modo como procura alcançar seus objetivos. Esses dois elementos vão definir como o triângulo proposto por Sternberg será concretamente posto em prática. Para a finalidade deste artigo, cabe analisar como a voz lírica dá conta da experiência de amor, que estratégias utiliza para expressar suas motivações e o que sua fala implica para sua autoconcepção.

Nisso, duas estratégias de organização linguística se destacam: a narratividade e a condensação imagética. As experiências de intimidade, paixão e de tomada de decisão ou disposição para o compromisso representam, antes de mais nada, sensações corporais que enviam ao indivíduo sinais de bem-estar com suas dimensões de satisfação ou sinais de desconforto que desencadeiam reações de afastamento. Nessa dinâmica, o capital corporal de cada sujeito, sua história afetiva e seus dispositivos de organização emocional obviamente têm um papel central. São esses traços corporais e psíquicos que vão definir o que o corpo se permite e que motivações vão canalizar energias para o alcance de objetivos. Mas tão logo essas experiências se tornam conscientes – e ao mais tardar, quando o sujeito começa a pensar sobre amor e seu lugar em sua existência elas adentram sua consciência – há um processo de tradução linguística das experiências afetivas que começam a ser enfeixadas em sequências narrativas, na definição mais ampla, como concatenação de informações pelo princípio da causalidade ou

da associação. Nesse movimento de organização narrativa, o princípio motor é quase sempre a implicação dos dados para a realidade do sujeito.

Em conjunto com a tradução e a organização narrativas, há por vezes também um processo de condensação imagética, por meio do qual experiências emotivas são traduzidas não em sequências linguísticas causais, mas sim por meio de imagens que abarcam um excerto de realidade do universo subjetivo. Essas imagens, muitas vezes, revelam algo sobre como o sujeito consegue interpretar a experiência vivida e como ela, de fato, impacta em sua concepção pessoal. Nesse processo, narrativas e signos são reatualizados constantemente com novas cargas semânticas. Se esse movimento de ressemantização deixa de acontecer, a narrativa perde sua relevância para o sujeito e se transforma em documento do passado. Se a atualização do sentido ocorre, surge um vetor teleológico com perspectivas de futuro.

Para este artigo, queremos discutir a experiência de amor, como retratada pela voz lírica, a partir desses dois eixos: primeiramente o obsoletismo do sentido e sua rejeição ao passado e, em seguida, o movimento oposto de inovação de sentido, com seu prisma de projetos de futuro. Como o título da coletânea sugere, trata-se de uma experiência afetiva marcada pelo momento de transição e reorganização de sentidos. É essa encruzilhada, na qual o fluxo de sentidos foi alterado, que Rumjana Zacharieva retrata por meio de imagens, no ciclo “bildschirmzeit”. A voz lírica que enuncia essa fala se revela com um sujeito que busca reaver a estabilidade do sentido que norteava sua existência. Justamente a instabilidade, com a qual se vê confrontada, a impele a buscar imagens que deem conta de retratar as turbulências afetivas que precisa processar. Num artigo no qual discute o romance *Bärenfell*, Dobreva (2008, p. 316) escreve: “com esse fundo do discurso balcanista e questões de alteridade, eu considero o trabalho de Rumjana Zacharieva como uma importante contribuição para o estudo da cultura do Outro”⁴⁶. Eu argumentaria que esse estudo do Outro e da alteridade não se restringe somente à questão cultural, mas também a uma alteridade marcada por questões que transcendem os limites de uma cultura específica.

⁴⁶ “Against this backdrop of Balkanist discourse and issues of alterity, I consider Rumjana Zacharieva’s works as an important contribution to the study of the culture of the Other” (DOBREVA, 2008, p. 316).

O obsoletismo do sentido

O primeiro poema com o título “**liebe eins**” (‘amor um’), em negrito, está composto por cinco versos, sem estruturação rímica e sem verbo conjugado, justapondo uma sequência de imagens. Este e todos os outros poemas estão escritos com letras minúsculas, afastando-se, portanto, da prática da utilização de maiúsculas para os substantivos, como prevê a ortografia de língua alemã.

liebe eins

inkompatibel
gespeichert
auf dem schreibtisch all
ein codewort
im laufwerk zeit
(ZACHARIEVA, 2013, p. 45)

amor um

incompatível
salvo
na escrivantina universo
uma palavra-código
no drive tempo⁴⁷

Como indicado anteriormente, todos os poemas contêm em seu título um algarismo, justapondo, portanto, a ideia de amor a números. Essa justaposição, se não provocativa, é no mínimo problemática ao menos na era *pré-tinder*, já que a narrativa do amor tende a enfatizar a unicidade dessa experiência, que, ao mais tardar, ao chegar ao número nove, parece perder um pouco do princípio da exclusividade e da promessa de eternidade. A continuação mecânica indicada no título antecipa, de certo modo, o campo imagético utilizado pela voz lírica para tentar dizer a experiência de amor, a saber, o campo da informática, dos computadores e do processamento de dados. Como no caso do título da coletânea que atualiza a ideia de processos no metabolismo físico ou onírico/emocional, também neste caso, essa ideia de sequência processual se encontra semanticamente reforçada não só por conta dos algarismos nos títulos dos poemas, mas também por causa da ideia de processamento de dados. Mais uma vez, há uma confluência de sequências imagéticas: corpo/sonho no primeiro caso, processamento de

⁴⁷ As traduções dos poemas são do autor deste artigo.

dados/amor, no segundo. Nos dois campos imagéticos primordiais, o caráter de processo parece ser tão natural, de tal forma inerente ao princípio existencial, que ele se torna consciente para o sujeito somente no momento da falha ou da interrupção. Essa consciência parece ser fruto também da importância existencial que tanto o metabolismo corporal/onírico como a experiência de amor têm para a concretização de vida na percepção da voz lírica.

O primeiro atributo utilizado por ela para descrever o amor é “incompatível”. A tensão da palavra surge com sua ambiguidade na possibilidade de atualização semântica. Ela primeiramente diz respeito ao título, portanto, ao tecer um nexos com este, sugere um relacionamento de amor, no qual intimidade, paixão e disposição para comprometimento não estão em confluência, o que produz um afastamento e, com isso, também uma interrupção na produção conjunta de sentidos. Isto é, o metabolismo da produção de sentidos sofre com um desencontro de objetivos, causando a incompatibilidade. A segunda possibilidade de atualização diz respeito ao campo imagético desenvolvido nos versos seguintes, nos quais a incompatibilidade está atrelada ao funcionamento do sistema informático, criando um impasse técnico.

A unidade de sentido caracterizada pela incompatibilidade acaba sendo salva, ou seja, armazenada em algum lugar para uso posterior, mas já sem fazer parte do uso cotidiano e indispensável. Os resquícios de sentido permanecem, já que estão codificados e depositados no “drive”, mas sua presença e atualidade para a voz lírica se tornaram obsoletas. Nisso, a “palavra-código” encapsula e registra um momento da experiência afetiva da voz lírica, mas justaposta a lexemas como “universo” e “tempo” intensifica a possibilidade de obsolescência do sentido ou mesmo a impossibilidade de recobrar seu conteúdo semântico, como instaurando no momento de sua atualidade.

Um segundo poema que aborda a ruína do sentido é “liebe vier” (‘amor quatro’), que como o primeiro não apresenta estruturação rítmica e adota um tom lacônico, sobre a experiência da ruptura do amor.

liebe vier

ich komme heim
ich rufe dich ab
der bildschirm meiner seele
leer
(ZACHARIEVA, 2013, p. 46)

amor quatro

chego em casa
te acesso
o monitor da minha alma
vazio

O poema mantém o conjunto de metáforas do campo da informática, em consonância com todo o ciclo. A voz lírica inicia o poema com o relato do retorno para casa, o que sugere a retomada de uma narrativa com foco em relacionamentos mais próximos. Nessa retomada, a primeira atividade realizada é o empreendimento de um diálogo com o indivíduo em quem investe seu amor ou sua energia afetiva. Ao utilizar a imagem do acesso, acontece a atualização de sequências semânticas salvas a serem integradas no universo de sentidos da voz lírica. Com isso, a voz lírica claramente deseja que sentidos relegados à memória voltem a ter um impacto em suas ações no presente. O movimento empreendido revela o desejo de desfazer o caráter obsoleto do sentido.

Os versos seguintes, contudo, indicam o fracasso dessa tentativa. O acesso não surtiu o efeito de atualização dos sentidos, na verdade, não houve retorno, de modo que a voz lírica tampouco pôde produzir sentidos no processo de negociação. Contudo, os versos “o monitor da minha alma/vazio” parecem ambíguos, uma vez que não fica completamente claro, se a ausência de resposta tem sua origem no parceiro do diálogo, portanto no arquivo acessado, ou se a alma ou o universo pessoal da voz lírica, como ponto de partida para a produção de sentidos, não reage à malha de informações, com as quais se vê confrontada. Seja como for, em ambos os casos, os sentidos se tornaram obsoletos e já não apresentam mais um impacto que motive os indivíduos envolvidos a agirem no sentido de tecer uma narrativa conjunta. Os signos continuam armazenados, mas sua solidez semântica perdeu sua intensidade, reduzindo com isso o ímpeto acional de outrora.

No poema “liebe neun” (‘amor nove’), há um movimento semelhante (ZACHARIEVA, 2013, p. 49). Nele, contudo, a voz lírica claramente assume um comportamento de protagonista

da ação, no qual também cria um nexos muito mais sólido entre desejo/paixão e a narratividade do sentido. Ao utilizar imagens como “objektauswahl” (‘escolha de objeto’) e “löschen” (‘apagar’), ela parece atualizar a radicalidade e incondicionalidade do desejo, como elemento básico para narração do amor. Já o verbo apagar indica o desinteresse em construir uma tessitura comum. Isso fica ainda mais explícito nos versos finais: “ich glaube ich habe dich endgültig gelöscht/ ich glaube“ (‘eu acho que te apaguei definitivamente/ eu acho’). O último verso tenta amenizar a ferocidade do desejo, ao relativizar o grau de certeza, mas sem muito êxito. Nesse caso, o sentido inicial se torna obsoleto, ou melhor, nem chega a obter carnadura, pois o imperativo do desejo não o permite. Apesar da hesitação, o apagamento do sentido ocorre, pois este não logra impactar sobre o universo pessoal da voz lírica.

Projeção de futuro

Um segundo elemento que parece caracterizar o ciclo “bildschirmzeit” é a imaginação do futuro. Também neste contexto a produção de sentidos tem um papel importante, mas deixa de enfatizar seu obsoletismo, a fim de verificar se ainda é atualizável e, portanto, passível de ser integrado numa narrativa de amor, na qual os interesses de ambos os parceiros confluem e apresentam um vetor teleológico voltado para um futuro comum. Essa negociação obviamente não tem impacto somente para uma concepção identitária num âmbito mais íntimo, ela aborda um entendimento sobre o lugar do indivíduo no mundo. Nesse sentido, o escrever com a finalidade de encontrar uma identidade (“Schreiben als Identitätsfindung”), do qual Radulescu (2013, p. 182) fala em sua análise do romance *Bärenfell*, de Zacharieva, vale também para sua produção lírica, mas como dito anteriormente, a procura de identidade aqui não diz respeito a um enquadramento cultural. O que está no centro neste caso é a experiência pessoal da negociação de sentidos entre dois indivíduos que imaginam – ou não – um futuro em conjunto.

O poema “liebe sieben” (‘amor sete’) parece discutir essa questão:

liebe sieben

ich hab dich teuer ausgestattet
stets bringe ich das neueste
 das teuerste programm
der speicherraum wächst
dir geht es täglich besser
schneeflocken trüben meine sicht

wie fest ist glaubst du meine platte
kurz vor dem absturz?
(ZACHARIEVA, 2013, p. 48)

amor sete

eu te equipei com o mais caro
sempre trago o mais novo
 o mais caro programa
o espaço para memória cresce
você está melhor a cada dia
flocos de neve turvam minha vista

quão firmemente você acredita que o disco
está prestes a ter uma pane?

Com base no conjunto imagético em volta da informática, a voz lírica relata os investimentos realizados no bem-estar do parceiro. Nisso, parece ser possível compreender a imagem dos programas mais novos e mais caros como configuração afetiva que investe sua energia anímica, a fim de manter a tríade de intimidade, paixão e comprometimento atualizada e estável para processar todo tipo de informação que passa pela excerto de realidade do par. Com o crescimento do espaço de memória, não aumenta somente o potencial de armazenamento de informações, ao mesmo tempo, se estendem também as próprias memórias que contêm dados relevantes para a narração da história conjunta. Diante do crescimento de elementos que contribuem para solidez do sentido, a memória do relacionamento vai obtendo maior complexidade.

O sexto verso (“flocos de neve turvam minha vista”) destoa da homogeneidade imagética que caracteriza todos os outros versos, inserindo uma sequência de imagens que rompe a que foi construída até aí. A ruptura acontece no plano imagético, mas também na concatenação da fala. A primeira parte se apresenta como otimista, já que reforça o investimento de energia. A última parte, após a ruptura, se afasta da certeza, para apontar uma insegurança no horizonte da voz lírica. Essa condição de incerteza já se encontra sugerida no verso de

rompimento imagético, pois a visão e, com isso, simbolicamente a habilidade de divisar tanto a distância espacial como o identitário da narrativa que está bloqueada por um fenômeno climático invernal, muitas vezes atrelado à estagnação da vitalidade e do crescimento. A imagem, contudo, se encontra isolada na dinâmica do poema, indicando possivelmente também que a própria voz lírica não tem clareza sobre a continuidade da narrativa de amor empreendida com o interlocutor.

A pergunta que conclui o poema indica que a voz lírica pressente o rompimento no processo de canalização de energia necessária para a narração de amor. Com base nesse pressentimento imageticamente introduzido por meio desse verso isolado, ela se dirige a seu interlocutor para obter clareza. Nessa pergunta ressoa incerteza, mas também medo de que os sentidos utilizados para narrar a história pessoal já perderam sua validade. Nisso, o “disco”, que contém todas as informações com seus sentidos instaurados ao longo de um período em comum, se encontra em risco de sofrer uma “pane” e, com isso, uma desestruturação da ordem estabelecida por meio da narrativa de amor, o que, por sua vez, instabiliza a solidez dos sentidos. A pergunta, porém, somente cria um cenário possível, chamando a atenção de seu interlocutor para os perigos que se concretizam no horizonte de seu relacionamento. Nisso, acontece uma projeção de futuro, na verdade, uma averiguação sobre a possibilidade da imaginação de um futuro comum, com sentidos compartilhados.

No poema “*liebe zwei*” (‘amor dois’), o rompimento da imaginação de futuro não se anuncia, como no caso anterior em forma de conjectura ainda não concreta, mas de modo repentino, sem tempo para amenizar o impacto de sentidos esvaziados:

liebe zwei

ein falscher blick
und ich bin abgestürzt
ich dachte
du hättest mich
gespeichert
(ZACHARIEVA, 2013, p. 45)

amor dois

um olhar errado
e eu sofri uma pane
eu pensei
que você tinha me
salvado

Em sua estruturação expositiva, o poema pode ser dividido em duas partes, sintaticamente indicadas por uma marcação temporal voltada para o presente, na primeira parte, e para o passado, na segunda. O acontecimento que desencadeia a revisão de sentidos aqui se dá no plano corporal, isto é, no encontro de corpos e suas superfícies comunicativas, há um choque de expectativas no momento da negociação e atualização de sentidos. Essa desarmonia causa a pane na voz lírica, na medida em que se vê incapaz de processar e assimilar o novo conteúdo e suas repercussões para a narrativa pessoal. Diante da incompatibilidade produzida nesse desencontro, a narrativa estagna.

Na segunda parte, a voz lírica volta sua reflexão para o eixo do passado, revelando algo sobre sua interpretação de realidade e suas implicações para a narração de amor. Ao assumir que seu interlocutor a havia “salvado”, isto é, armazenado e assimilado seus norteadores de sentidos, ela expressa a expectativa de que seu interlocutor houvesse incluído seus norteadores pessoais no horizonte acional dele, o que diante da pane claramente não aconteceu. Com isso, houve uma projeção de futuro por parte da voz lírica, baseada em uma série de assunções, enquanto seu interlocutor adota um posicionamento completamente diferente. Para a continuidade da narração de amor, esse choque de organização nos vetores da projeção de futuro causa uma dissonância que estagna, ao menos para o escopo temporal do poema, a produção de sentidos comuns, impedindo com isso o surgimento de um futuro compartilhado.

Considerações finais

Os poemas do ciclo “bildschirmzeit” têm como foco o momento de reestruturação dos sentidos que compõem a narrativa de amor da voz lírica e seu interlocutor. Essa transição está marcada por experiências de desestabilização e desnortamento, forçando o sujeito da fala a reorganizar seus sentidos pessoais como também sua narrativa de identidade. Ao utilizar a metáfora da falha ou interrupção no desenrolar do processamento de dados, a autora indica a importância existencial que a produção de sentidos assume para a concretização de projetos de vida pessoais. Ela justapõe, com isso, a transformação corporal de matérias em energia a transformação anímica de sentidos. Desse modo, a energia obtida pelo alimento metabolizado é tão importante quanto a energia derivada dos processos de produção de sentido. Em ambos os casos, uma falha causa transtornos ao sujeito.

Estes foram problematizados em dois contextos. Primeiramente, a voz lírica é confrontada com uma atualização de sentidos que transforma antigas sequências semânticas em

material obsoleto, já não mais aproveitável para a narração de amor. Num segundo momento, a produção de sentidos projetada para o futuro perde seu caráter de orientação, já que a dinâmica adotada pelos membros que definem a negociação trilham caminhos diferentes, impossibilitando a estabilidade de um projeto comum. Com isso, a interrupção no processo de produção de sentidos causa um momento de conflito e estagnação para a voz lírica, cuja acuidade procura traduzir em imagens e concatenar em sequências líricas registradas nos poemas.

Referências

DOBREVA, Boryana. Diasporic Voices or the Aporia of Shifting Identities: The Case of Rumjana Zacharieva. **Colloquia Germanica**, v. 41, n. 4, 2008, p. 315-328.

ENGEL, Gina; OLSON, Kenneth R.; PATRICK, Carol. The Personality of Love: Fundamental Motives and Traits Related to Components of Love. **Personality and Individual Differences**, v. 32, 2002, p. 839-853.

HAINES, Brigid. Introduction: The Eastern European Turn in Contemporary German-Language Literature. **German Life and Letters**, vo. 68, n. 2, 2015, p. 145-153.

KLÜH, Ekaterina. **Interkulturelle Identitäten im Spiegel der Migranteliteratur. Kulturelle Metamorphosen bei Ilija Trojanow und Rumjana Zacharieva**. Würzburg: Königshausen & Neumann, 2009.

RADULESCU, Raluca. **Die Fremde als Ort der Begegnung. Untersuchungen zu deutschsprachigen südosteuropäischen Autoren mit Migrationshintergrund**. Kontanz: Hartung-Gorre Verlag, 2013.

STERBERG, Robert J. A Triangular Theory of Love. **Psychological Review**, v. 93, n. 2, 1986, p. 119-135.

ZACHARIEVA, Rumjana. **traumwechselstörung**. Berlin: Editon Voss im Hollermann Verlag, 2013.

TENSÕES E PERSPECTIVAS DO DISCURSO EM SUSTENTABILIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA⁴⁸

Rubens Martins da SILVA⁴⁹

Janete Silva dos SANTOS⁵⁰

Resumo: Este artigo reflete tensões e perspectivas da sustentabilidade na educação básica. Tomam-se, como suporte teórico, a Agenda 21; os Temas Transversais; a sustentabilidade e a AD, com foco nos estudos brasileiros. Inclui-se no corpus a leitura crítica do conto “Matadouro” e a análise de ações do PPP de um colégio estadual. Os resultados apontam a relevância da sustentabilidade, mesmo envolta em discursos contraditórios, porque fortalece o espaço ambiental a partir de ações realizadas no âmbito escolar.

Palavras-chave: Sustentabilidade; Liderança Sustentável; Educação; Discurso.

Abstract: *This article reflects tensions and perspectives of the sustainability in the basic education. It takes, as teoric suport, the Agenda 21; the Transversionals Them; the sustentability and the AD, focusing in the brazilian studies. Includes on the corpus the critic lecture of the tale “Matadouro”, and the analysis of actions of the PPP of a state college. The results show the relevance of sustainability, even being in conflicting discourses, because it strengthens the environmental space from actions carried in the framework.*

Keywords: *Sustainability; Sustainable Leadership; Education; Speech.*

⁴⁸ Artigo, elaborado em coautoria, resultante de reflexões feitas durante a Disciplina “Tópicos Especiais III: Discursos de sustentabilidade”, no PPGL-UFT, disciplina que também integra reflexões do grupo de pesquisa Linguagem, Educação e Sustentabilidade/LES-UFT.

⁴⁹ Doutorando do PPGL – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Língua e Literatura da UFT. E-mail: rubensliteratura@gmail.com.

⁵⁰ Doutora em Linguística Aplicada pela Unicamp. Líder do grupo de pesquisa LES-UFT. Docente do curso de Letras e do PPGL-UFT. E-mail: janetesantos@uft.edu.br

Considerações iniciais

“Que o nosso tempo seja lembrado pelo despertar de uma nova reverência face à vida, pelo compromisso firme de alcançar a sustentabilidade, a intensificação da luta pela justiça e pela paz, e a alegre celebração da vida”.

(Carta da Terra)

A discussão a respeito do contexto da sustentabilidade educacional _ pensando-se principalmente nas propostas de pesquisas, de estágios em licenciaturas e de práticas pedagógicas realizadas por docentes na educação básica com a finalidade de publicações científicas _ dá assentamento à reflexão de um foco mais amplo do que se possa pensar inicialmente. Sua gênese abarca, a partir do contexto educacional, o foco de uma sustentabilidade abrangendo o espaço ambiental, social, econômica, política e cultural (SETUBAL, 2015).

Sobre os pressupostos da liderança sustentável para os gestores da aprendizagem (HARGREAVES e FINK, 2007) assimila-se, preponderantemente, o desafio de que se tenha no seio escolar a tomada de reflexões acima da simples transitividade conteudística. Isso implica, em linhas críticas, o estabelecimento de orientações para que a educação promova o desenvolvimento sustentável. Essa ênfase consiste no estabelecimento da convicção de que não é possível transformar sem educar. Somente através da educação é que se consegue garantir às pessoas as condições ideais ao desenvolvimento de suas potencialidades.

Observando-se o eixo da sustentabilidade a partir dos princípios da tríplice mudança: profundidade, durabilidade e amplitude (HARGREAVES e FINK, 2007) é que se consegue congrega a perspectiva da equidade social, da cidadania plena e, com ratificação, do crescimento sustentável. Com essa ênfase, o presente artigo discute a questão da sustentabilidade em três focos.

O primeiro relacionado aos princípios da liderança em Hargreaves e Fink (2007). O segundo, com a visão comprometida de educação e sustentabilidade pelas reflexões de Setubal (2015). Por último, no enfoque sustentável contido nos documentos oficiais (BRASIL, 1997; 2004); nos aspectos de ações de projetos desenvolvidos numa escola da educação básica, bem como na análise do conto “Matadouro”, de Fidêncio Bogo (2001).

Dada nossa perspectiva em focar uma discussão balizada na tomada de reflexões para e com a sustentabilidade educacional, provoca-se o leitor à observação de que a mudança para a

sustentabilidade é tão acentuada quanto procurar agulha no palheiro. É difícil achá-la, mas a procura é o elemento fundamental.

Princípios da sustentabilidade

Neste tópico, a abordagem está concentrada na reflexão sobre a sustentabilidade a partir de uma leitura dos princípios pesquisados e difundidos por Hargreaves e Fink (2007) em relação ao trabalho de gestores escolares.

As reflexões em lideranças sustentáveis a partir do trabalho de gestores escolares, amplamente pesquisada por Hargreaves e Fink (2007, p. 24-25), concentram suas perspectivas na atribuição de princípios que garantam sua exequibilidade equitativa no conjunto da profundidade, durabilidade, amplitude, justiça, diversidade, engenhosidade e conservação, constituindo-se nas bases norteadoras do aprimoramento da sustentabilidade. Segundo os autores,

A mudança em educação é fácil de se propor, difícil de se implementar e extraordinariamente mais difícil de se sustentar. Porque [...] o aprimoramento sustentável depende de liderança bem-sucedida. Porém, tornar uma liderança sustentável também é difícil. (HARGREAVES e FINK, 2007, p. 11).

Nota-se que a mudança para a sustentabilidade educacional requer a tomada de posicionamento para e além do discurso que se afirma. Requer a tomada de atitudes que sustentem a discursivização de si e para além de si. Isso implica na tomada de iniciativas voltadas ao aprimoramento da sustentabilidade a partir da gestão exercida. Na escola, o gestor é responsável pela articulação de mudanças comportamentais e atitudinais. Essas ações oportunizam ao serviço de liderança os avanços necessários.

Hargreaves e Fink (2007, p. 12) abordam a “urgência de se pensar sobre e se comprometer com a preservação da sustentabilidade e nosso meio ambiente e de muitas outras áreas de nossas vidas”. Esse foco gera as tensões e as perspectivas de cuidar da sustentabilidade no contexto social e ambiental, principalmente porque a sustentabilidade ambiental funciona como um processo futuro à vida e ao planeta.

No sentido da construção da mudança sustentável, Hargreaves e Fink (2007, p. 21) propõem a tomada de cinco atitudes fundamentais no exercício de uma liderança efetivamente sustentável:

I - Reduzir os excessos de testagem padronizada; II - Tornar-se menos punitivo com relação ao baixo desempenho escolar; III - Restaurar a diversidade educacional; IV - Esforçar-se mais para atrair e reter professores altamente qualificados durante um período de grande rotatividade demográfica na profissão; V - Conceder uma gratificação à liderança em iniciativas visíveis que apoiem e deem status à liderança e a todos os líderes em educação ao longo de suas carreiras.

Observando as atitudes sugeridas, compreende-se que a questão da sustentabilidade é elemento fundamental ao contexto do ensino. É através dos estudos com profundidade, amplitude e durabilidade que se consolida os processos de conscientização sustentável em relação ao espaço educacional e ambiental. Para além do meio ambiente, a sustentabilidade educacional concentra-se na execução de ideias, por professores e gestores, de forma durável em razão do exercício a longo prazo numa mesma escola.

O acontecimento das mudanças educacionais nessa perspectiva está centrado nos aspectos tridimensionais destacados por Hargreaves e Fink (2007) como *profundidade, amplitude e duração*. Esses três aspectos perpassam a visão de que a sustentabilidade só acontece quando as escolas, as localidades e as nações ou estados estão imbuídos dos mesmos propósitos. Para compreendermos melhor sua dimensão, esclarecimentos peculiares a esses princípios são fundamentais.

O princípio da profundidade sustentável é discutido como um processo de maior importância a qualquer contexto. É um princípio que requer a concepção de que a sustentabilidade tem seu foco na justiça e na equidade social. Nas palavras dos autores, há uma premissa de que,

Devemos preservar, proteger e promover, na educação, o que é, por si só, sustentável como um enriquecimento da vida: o propósito moral fundamental de um aprendizado amplo e profundo para todos em compromissos e relações de cuidado com os outros. (HARGREAVES e FINK, 2007, p. 24).

Através da profundidade, observa-se que a mudança comportamental dos envolvidos direta e/ou indiretamente começa com o senso inabalável do propósito moral. Isso implica na defesa discursiva de que a liderança sustentável, segundo Hargreaves e Fink (2007, p. 31) “preserva, protege e promove o aprendizado amplo e profundo para tudo o que está relacionado ao cuidado com os outros”.

A profundidade requer a aplicação de um conhecimento lento no sentido da maturidade. Isso pode até gerar a tensão, mas sua consecução oportuniza a perspectiva de consolidação dos discursos instituídos pelos gestores da aprendizagem, conforme exemplificado pelos defensores da temática:

Águas calmas correm com constância. [...]. O conhecimento lento é também essencial ao se abordarem problemas complexos e interconectados, como o aquecimento global, que exigirão quantidades cada vez maiores de inventividade técnica e social para serem resolvidos (HARGREAVES e FINK, 2007, p. 45).

Vale destacar aqui que, ao pontuar um dos aspectos fundamentais na formação do estudante de língua materna por exemplo, Silva e Santos (2015, p.110) assim desdobram os três princípios basilares da sustentabilidade, arrolados em parágrafos anteriores, dando ênfase, porém, à educação linguística:

Eis esse caráter tridimensional para uma gestão sustentável da aprendizagem: (i) o princípio da profundidade instiga a escola (e o docente tem lugar de destaque aqui) à recusa de um ensino artificial, que não agregue valor à continuidade promissora de descoberta pelo aprendiz, que tenha sido instigado por um ensino impactante que descortine para si novos horizontes de descobertas (inclua-se aqui a própria formação do professor feita pelas instituições de ensino superior). De tal princípio decorre um outro: (ii) o da durabilidade do aprendizado, no sentido de ser substancial e permanente a ponto de capacitar o aprendiz (estudante ou docente em formação) a reformulá-lo se preciso for, visto que a vida requer capacidade de se avaliar as mudanças e as necessárias adaptações que o sujeito precisa manifestar e/ou operar no meio em que vive. Tais propósitos requerem também a observância do (iii) princípio da amplitude que, no ensino da língua, apontaria, a nosso ver, para uma formação linguística global e que se difunde para os vários setores da vida do sujeito aprendiz, mesmo que situada apenas no âmbito da língua materna.

Assim, pensando no contexto da sustentabilidade na condição de processo evolutivo, necessário ressaltar ainda que o princípio da durabilidade, em sentido mais amplo, promove a reflexão para que as lideranças educacionais sejam duradouras no que se refere ao alcance de suas metas, visto que

A durabilidade preserva e faz evoluir os aspectos mais valiosos da vida ao longo do tempo, ano após ano, de um líder ao próximo. Os desafios da sucessão de liderança, de liderar por e além de líderes individuais ao longo do tempo estão no coração da liderança sustentável e da mudança educacional. (HARGREAVES e FINK, 2007, p. 24).

A durabilidade provoca a tensão de que a sustentabilidade aponta para ações refletidas com vistas às gerações atuais e futuras. Por isso, o discurso constituído é o que sai do sem-lugar para o lugar de fundação (ORLANDI, 2015). Isso implica o desafio de manter tanto o discurso como as ações sustentáveis ao longo do tempo.

Através dos processos educacionais, leva-se em conta a prática dos gestores durante suas atuações à frente das escolas. No Tocantins⁵¹, por exemplo, será que as gestões educacionais mantêm o princípio da durabilidade? Não. Esse é o discurso presente em boa parte das escolas. Isso implica a percepção de que a constante troca de gestores em razão do poder político não contribui para a centralidade da gestão.

A perspectiva de implementação de mudanças pela sustentabilidade requer a permanência de gestores por, no mínimo, alguns anos à frente de uma determinada escola. Esse tempo gera condições para a concretização de projetos e de ações específicas, pois, como ressaltam os autores em comento,

Líderes que estão alcançando um sucesso significativo em uma escola devem ficar normalmente por pelo menos cinco anos se se quer que suas melhorias sobrevivam depois de sua partida. Líderes destacados deveriam antecipar menos sucessões em qualquer período de suas carreiras, de forma que os líderes permaneçam em escolas específicas tempo suficiente para assegurar que os efeitos de sua liderança irão perdurar. (HARGREAVES e FINK, 2007, p. 79).

Não basta, também, a manutenção do tempo de gestão sem a ligação com o corpo escolar. A real liderança sustentável é a que se mantém fortalecida pela possibilidade de sua sucessão, ou seja, ela prepara sucessores capazes de dar continuidade a projetos que beneficiam à coletividade presente e futura, fazendo com que sejam denominadas de sustentáveis, tanto as lideranças quanto os projetos. Para a perspectiva da amplitude, espera-se que a liderança estabeleça sua continuidade no início de uma nova gestão. Implica, portanto, a tensão de criação de projetos sustentáveis para as sucessivas gestões.

A partir da perspectiva do *self*⁵², o discurso de sucessão segue a configuração de preparo à sucessão da liderança. Por isso, a amplitude é o princípio norteador dessa consecução.

Os gestores precisam trabalhar para uma liderança espalhada entre os componentes da escola em que atuam. O sucesso da liderança não se consolida na tensão solitária do líder. Há, para seu sucesso, a perspectiva da distribuição de atribuições. Na sala de aula, a

⁵¹ O Estado de Tocantins é tomado como foco deste artigo porque as discussões apresentadas no item 3 – “Práticas de sustentabilidade na escola” evidenciam ações do PPP desenvolvidas pelo Colégio Estadual Adolfo Bezerra de Menezes, localizado no município de Araguaína-TO.

⁵² A perspectiva do *self* (o termo em inglês significa olhar de e para si mesmo) em Hargreaves e Fink (2007, p. 79) indica que “a liderança confere poder. Faz você se sentir vivo. Você influencia seu destino e molda o destino dos outros”. Por essa razão, a gestão em exercício deve olhar para si mesma e para a sua sucessão. Assim, a gestão é sustentável quando seu trabalho se mostra durável a ponto de concretizar sua amplitude em seus sucessores. Essa mesma perspectiva se aplica à sustentabilidade da aprendizagem, pois o que o sujeito aprende é para si e em prol dos demais.

responsabilidade dos estudantes em multiplicarem com as famílias os valores da sustentabilidade ambiental, por exemplo, é um indicativo dessa vertente (BRASIL, 1997). Hargreaves e Fink (2007, p. 25) destacam que

A liderança sustentável no princípio da amplitude é fundamental porque ela sustenta, assim como depende da liderança de outros. Em um mundo complexo, nenhum líder, instituição ou nação pode ou deve controlar tudo. Liderança sustentável é liderança distribuída, a qual é tanto uma descrição acurada de quanta liderança já é exercida em uma sala de aula, escola ou sistema escolar.

Entendemos, portanto, que o foco da amplitude sustentável requer a constituição de um discurso centrado no acontecimento (ORLANDI, 2015) dos atos praticados durante a gestão. Pensa-se nesse ponto a partir da visão de assertividade. Assim, a liderança assertiva é que concretiza seus objetivos sem ocasionar injustiça aos professores e/ou estudantes.

Na perspectiva de um discurso que fale do lugar da sustentabilidade a partir do lugar da escola, ou da sala de aula, Hargreaves e Fink (2007, p. 27) compuseram os resultados de suas pesquisas ao longo de 15 anos, abordando “quatro princípios que preenchem o sentido completo da sustentabilidade e seus desafios para lideranças em escolas”. Objetivamente, estabeleceram os estudos nos princípios da justiça, da diversidade, da engenhosidade e da conservação.

No alinhamento desses princípios à questão da sustentabilidade, observa-se a perspectiva de um discurso alinhando a definições específicas e centradas nos resultados que se deseja alcançar, conforme detalhado pelos autores:

Através do princípio da justiça, compreende-se que a liderança sustentável não prejudica e, na verdade, beneficia ativamente o ambiente ao redor. Pela diversidade, a liderança sustentável promove alinhamentos coesos. No princípio da engenhosidade, a liderança sustentável desenvolve e não esgota recursos humanos e materiais. Finalmente, através do princípio da conservação, a liderança sustentável honra e aprende com o melhor do passado para criar um futuro ainda melhor. (HARGREAVES e FINK, 2007, p. 25).

Os objetivos mais densos não são construídos pela força ou pelo autoritarismo (que tal pensarmos na força da “politicagem”?). Os discursos que envolvem o debate, a apresentação de propostas para uma proposta de liderança são os indicadores necessários ao exercício de gestões isentas de “apadrinhamentos políticos”, o que, em certos contextos, como no do Tocantins, ainda parecem pouco exequíveis, mas sua instauração é necessária e urgente. A sustentabilidade educacional é feita, portanto, a partir de bases sólidas, segundo destaca os teóricos:

A liderança sustentável não engana. Ela põe o aprendizado no centro de tudo o que os líderes fazem. O aprendizado de estudantes vem em primeiro lugar; depois, o aprendizado de todos, em apoio àquele. Assim, a liderança para o aprendizado significa criar oportunidade de aprendizagem poderosas e igualitárias para estudantes, profissionais e para o sistema. (HARGREAVES e FINK, 2007, p. 34).

A conscientização a respeito dos significados/discursos sustentáveis perpassa o viés de uma sólida aprendizagem. É imprescindível que ela seja avançada, afinal, como enfatizado por Hargreaves e Fink (2007, p. 38), “o aprendizado é uma preparação para a vida e também uma parte da vida”. Com isso, a propagação dos estudos em sustentabilidade remete ao discurso de um amplo sentido à vida.

Os quatro pilares educacionais instituídos por Delors (2003), a saber: aprender a aprender; aprender a fazer; aprender a ser; aprender a conviver, indicam a necessidade de se instituir o quinto pilar: “aprender a viver sustentavelmente”, o qual, segundo Hargreaves e Fink, promove o principal mecanismo de convívio respeitoso em relação à proteção ambiental:

O aprender a viver sustentavelmente consiste em aprender a respeitar e proteger a terra que nos dá vida, trabalhar com outros diversos para assegurar os benefícios de longo prazo da vida econômica e ecológica em todas as comunidades, adotar comportamentos e prática que minimizem nossa pegada ecológica em todas as comunidades. (HARGREAVES e FINK, 2007, p. 41).

Em sustentabilidade, o processo educacional remete à tomada de discursos em que o lugar do (não)discurso do sujeito (desde o papel de gestores, de professores e de estudantes) expresse a relação com o lugar de onde fala e para onde fala. Isso é o que promove o ato de (in)sustentar as formações discursivas, ideológicas e sociais do próprio discurso. Por isso, espera-se que os envolvidos com os princípios sustentáveis realizem discursos além do próprio discurso e diretamente prático.

No conjunto dos princípios aqui pontuados, a sustentabilidade, trabalhada na e pela educação básica, sugere a constatação dos fins a que se aplicam/projetam. Afinal, para que se discute a sustentabilidade?

Educação e sustentabilidade

O ensino sobre sustentabilidade na educação básica requer a observação de premissas extremamente centradas em procedimentos que valham sua gênese. Por esse foco, Setubal (2015) ressalta a urgência de se trabalhar na e pela educação a sua dupla relação, defendendo que

A educação deve preocupar-se com a inserção das crianças e jovens na sociedade, especialmente nos espaços coletivos, e ao mesmo tempo preservar os costumes e o legado da humanidade, resignificando-os. Hoje, a escola estuda muito o passado, mas pouco se renova no sentido de pensar e contribuir para planejar o futuro, tendo em vista o desenvolvimento da sociedade sob outros moldes. A educação também vive um momento de crise em nível comum. Afinal, o que queremos que nossas crianças e jovens aprendam para exercer a cidadania do século XXI? (SETUBAL, 2015, p. 18).

As provocações apontadas por Setubal (2015) indicam a urgência da tomada de procedimentos que façam da educação um mecanismo de reflexão para além do momento presente. Na verdade, tem-se o princípio de que a sustentabilidade, a partir dos processos educacionais, seja pensada, por exemplo, pelo princípio da justiça (HARGREAVES e FINK, 2007).

Neste tópico, o discurso em tessitura abarca a questão da sustentabilidade na linha do contexto ambiental. Para tanto, percorre a visão ética de responsabilidade pessoal e social em relação ao meio ambiente e a um futuro sustentável.

Na perspectiva de que a sustentabilidade posiciona o sujeito para um modo de ser, para um modo de dizer o lugar/estado do qual gera seu discurso em defesa de si e da comunidade, Setubal (2015, p. 15) aponta a expansão da conceituação acima da “prosperidade econômica, da qualidade ambiental e da justiça ambiental”. Nesse sentido podemos enfatizar aqui que há, na linha discursiva apontada por Pêcheux (2008), a tensão em descobrir a quem, por quem se projeta a intencionalidade sustentável. A intenção é identificar quem fará a defesa da sustentabilidade ou quem dela se utilizará, ou, ainda, questionar: quais recursos/objetivos ela proporcionará?

Em marcações educacionais, a sustentabilidade é refletida para níveis avançados. As caracterizações seguem o contexto, segundo Setubal (2015, p. 16-17), “ambiental, social, econômico, político e cultural”. Estas classificações, segundo ele, denotam suas significações ao processo de ensino:

A sustentabilidade ambiental é pautada na conservação da biodiversidade das vegetações e florestas dos diferentes biomas, assim como de seus habitats. A sustentabilidade social amplia o conceito de necessidades básicas para considerar a qualidade de vida e o bem-estar das pessoas e dos territórios, de modo a garantir a promoção do desenvolvimento e dos direitos humanos. Já a sustentabilidade econômica leva em conta os novos parâmetros dos recursos naturais, os ciclos de vida, os limites do ecossistema e o consumo consciente. A sustentabilidade política busca o fortalecimento da democracia, da resolução de conflitos, da paz e da cidadania. Por último, a sustentabilidade cultural abarca o respeito à diversidade cultural e ao pluralismo, assegurando a equidade de gênero, as etnias e a valorização das populações tradicionais. (SETUBAL, 2015, p. 17).

Na linha dos contextos epigrafados ao foco ambiental, social, econômico, político e cultural, o discurso praticado na educação básica referencia o sentido de se tomar a sustentabilidade, seu propósito, como eixo articulador das condições de vivência do tempo presente rumo a uma proposta de futuro efetivamente sustentável. Essa perspectiva favorece a percepção de que o século XXI concentra o espaço do diálogo, por conseguinte, a compreensão de que a inter/transversalidade marca as conexões fundamentais de uma sociedade que vive em paradigma emergente.

No contexto de uma educação que promova reflexões ambientais e prol de escolas sustentáveis, as tensões existentes no seio do trabalho percorrem os desafios de se transformar as visões individualistas em priorização cooperativa. Assim, as “escolas sustentáveis poderiam ajudar a formar sujeitos sustentáveis com a visão de mudar o mundo” (SETUBAL, 2015, p. 24). Prossegue ainda o autor, defendendo:

Pensar a escola como espaço educador sustentável demanda mudanças revolucionárias de princípios, percepções e valores. Ao habitar o mundo, nós não apenas agimos sobre ele ou realizamos coisas para ele, mas, mais do que isso, nós nos movemos junto com ele. Nossas ações não transformam o mundo, elas são parte do mundo transformado a si mesmo. (SETUBAL, 2015, p. 24).

Talvez a perspectiva dessas mudanças seja, ainda, uma das mais desafiadoras para a concretização de uma pretendida educação sustentável. O discurso de algumas práticas chega até a ser visto como elemento difusor. No entanto, o incentivo, o estímulo e o envolvimento da maioria não se efetivam. As poucas iniciativas esbarram na burocracia ou na filiação dos sujeitos a crença de que não é possível, ou seja, de que não é inviável.

A expectativa de escolas sustentáveis projeta-se, nas abordagens de Setubal (2015), pelos delineamentos referenciais de Gadotti (2009), abarcando a gestão sustentável do ambiente

de aprendizagem em segurança alimentar, água, energia, interação humana, economia local e biodiversidade. Destaca o autor:

A gestão sustentável do ambiente de aprendizagem é possível pela importância de seus referenciais. a) segurança alimentar: distribuição equitativa, saúde e nutrição, agroecologia, restauração de solo; b) água: bacias hidrográficas saudáveis e oceanos vivos; energia e tecnologia limpa: fontes renováveis de energia, consumo eficiente de energia, uso ético de recursos naturais; interação humana: direitos humanos, gestão democrática, participação comunitária, cooperação e solidariedade, partilha do conhecimento; economia local: consumo sustentável, comércio justo, cooperativismo; biodiversidade: respeito às formas de vida, manutenção de espécies e ecossistemas, manejo ecológico dos ecossistemas. (SETUBAL, 2015, p. 25).

A visão espiralar de Gadotti (2009), citado por Setubal (2015), dissemina a relação entre escola e sustentabilidade quando o trabalho pedagógico é realizado pela visão de uma escola em que o ambiente de aprendizagem é, também, sustentável.

Na tentativa de ressignificação de vozes que, talvez, propaguem o contradiscurso, projeta-se a discussão da sustentabilidade na educação para o estabelecimento de diálogos no espaço da sala de aula. Assim, acredita-se, o que se fizer na escola chegará, pelo menos em gotas, no seio da sociedade.

Práticas de sustentabilidade na escola: dos pressupostos oficiais ao estético

Nesta última parte do presente artigo, as reflexões a respeito da sustentabilidade demandam a tomada de ações práticas no seio escolar. A partir dos documentos oficiais (BRASIL, 1997; 2004), percebe-se que sua abordagem faz parte insigne da realidade das escolas. Tanto é que a COM-VIDA estabelece a percepção de como as escolas se organizam para a realização de estudos/ações voltadas às discussões sustentáveis.

A COM-VIDA é uma nova forma de organização na escola e se baseia na participação de estudantes, professores, funcionários, diretores, comunidade. Quem organiza a COM-VIDA é o delegado ou a delegada e seu suplente da Conferência de Meio Ambiente na Escola, com o apoio de professores. Seu principal papel é contribuir para um dia-a-dia participativo, democrático, animado e saudável na escola, promovendo o intercâmbio entre a escola e a comunidade. Por isso, a COM-VIDA chega para somar esforços com outras organizações da escola, como o Grêmio Estudantil, a Associação de Pais e Mestres e o Conselho da Escola, trazendo a Educação Ambiental para todas as disciplinas. (BRASIL, 2004, p. 09).

Notadamente, as perspectivas da COM-VIDA reverberam a centralidade em sustentabilidade. Assim, sua prática na escola a partir do ano de 2004 buscou aproximação aos efeitos pelos quais a sociedade passaria no século XXI. Com as discussões instituídas a partir da escola seria criada a Agenda 21, que, no documento, assim é descrita:

A Agenda 21 é um programa de ação para todo o planeta. Ela tem 40 capítulos, que mexem com tudo, do ar ao mar, da floresta aos desertos; propõe até estabelecer uma nova relação entre países ricos e pobres. Na Agenda 21, como em qualquer agenda, estão marcados os compromissos da Humanidade com o Século XXI, visando garantir um futuro melhor para o planeta, respeitando-se o ser humano e o seu ambiente. (BRASIL, 2004, p. 15).

A ênfase da COM-VIDA está congregada na Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) através da Lei número 9.795/99, que estabelece os princípios e os objetivos da Educação Ambiental, regulamenta e formaliza a sua inclusão em todos os níveis de ensino, permeando todas as disciplinas, e em todos os setores da sociedade. Sua abrangência alcance as diretrizes dos Temas Transversais, pois, no bojo da COM-VIDA:

A perspectiva ambiental consiste num modo de ver o mundo no qual se evidenciam as inter-relações e a interdependência dos diversos elementos na constituição e manutenção da vida. À medida que a humanidade aumenta sua capacidade de intervir na natureza para satisfação de necessidades e desejos crescentes, surgem tensões e conflitos quanto ao uso do espaço e dos recursos. [...]. A forma de organização das sociedades modernas constitui-se no maior problema para a busca da sustentabilidade (e estão embutidas aqui as profundas diferenças entre países centrais e periféricos do mundo). (BRASIL, 1997, p. 173-174).

A gestão escolar trabalha, portanto, sob a tensão da abordagem a respeito da sustentabilidade. Por vezes, o dizer dos professores aos estudantes, em relação à preservação do espaço ambiental, é visto como dúvida ou como uma preocupação desnecessária. Assim, o discurso sobre a preservação dos espaços e dos recursos necessita de constante retomada. Por esse viés, o trabalho com o tema “meio ambiente” solicita a articulação de ações integradas à formação de cidadãos comprometidos com a proteção ambiental mediante a incorporação dos discursos sobre os impactos da temática em suas vidas, e que, assim, sintam-se motivados a assumir compromisso com a vida, com a preservação dos espaços socioambientais, sobretudo com o bem-estar de todos.

Os Temas Transversais (BRASIL, 1997) alinham-se à perspectiva sustentável no estabelecimento da abordagem voltada ao envolvimento da sociedade. Para tanto, o

estabelecimento do tema “meio ambiente” oportunizou, a partir dos processos educacionais, o surgimento de ações necessárias ao enfrentamento sustentável.

A principal tensão reside na tentativa de superação da crise ambiental provocada pela sociedade moderna, pois o discurso ainda destoa da prática. Na verdade, porque as práticas não atendem aos pressupostos da durabilidade, visto que

A forma de organização das sociedades modernas constitui-se no maior problema para a busca da sustentabilidade (e estão embutidas aqui as profundas diferenças entre países centrais e periféricos do mundo). A crise ecológica — a primeira grande crise planetária da história da humanidade — tem dimensão tal que, a despeito das dificuldades, e até impossibilidade de promover o desenvolvimento sustentável, essas sociedades se veem forçadas a desenvolver pesquisas e efetivar ações, mesmo que em pequena escala, para garantir minimamente a qualidade de vida no planeta. Sustentabilidade, implica o uso dos recursos renováveis de forma qualitativamente adequada e em quantidades compatíveis com sua capacidade de renovação, em soluções economicamente viáveis de suprimento das necessidades, além de relações sociais que permitam qualidade adequada de vida para todos. (BRASIL, 1997, p. 178).

O enfrentamento da falta de organização da sociedade se dá através da educação. É através dela que os cidadãos adquirem as perspectivas para uma atuação disseminadora de efeitos sustentáveis, tanto que

Todas as recomendações, decisões e tratados internacionais sobre a sustentabilidade evidenciam a importância atribuída por lideranças de todo o mundo para a Educação Ambiental como meio indispensável para conseguir criar e aplicar formas cada vez mais sustentáveis de interação sociedade/natureza e soluções para os problemas ambientais. Evidentemente, a educação sozinha não é suficiente para mudar os rumos do planeta, mas certamente é condição necessária para isso. (BRASIL, 1997, p. 181).

O discurso educacional recebe o devido reconhecimento porque faz irromper a tensão de não se atingir os resultados esperados. Através dos indicadores ambientais, discutidos na escola, é possível avançar por meio de ações ligadas à incorporação dos discursos sustentáveis pelos cidadãos, sejam eles participantes da escola, sejam eles apenas sujeitos que recebam as orientações advindas dela.

Conforme aponta Orlandi (2015), o discurso sustentável precisa atingir a premissa do analista. Aprofundar-se é o efeito esperado. Do contrário, a linguagem deixará o sujeito sem significado no contexto da história. Antes do acontecimento é necessário pensar e fazer, ou melhor, intervir para a geração do acontecimento.

Além dos pressupostos oficiais, a questão da sustentabilidade, para e pelo foco educacional, convém ser refletida pelo eixo estético. A este, a análise do conto “Matadouro” (BOGO, 2001) traz o indicativo de que os processos de ensino, a partir do discurso sustentável presente na leitura literária, são fundamentais quando se pensa na questão em epígrafe.

Bogo (2001) chama a atenção de professores e estudantes para a questão sustentável na descrição da terra, do lugar de sentido e de discurso do qual se tem e se fala para a sua manutenção, para a sua intocabilidade.

A escrita contista de Bogo (2001) discursiviza as riquezas do lugar ao apresentar a imponência da terra. A variedade arbórea busca enfaticamente provocar a noção de cuidado ambiental que exigida pela mata, pela natureza. Ao mesmo tempo, a busca harmônica entre fauna e flora se projeta à sensibilidade humana sobre os cuidados ambientais extremamente necessários, como nos sugere o trecho abaixo transcrito:

Imperava num pé de serra perdido nesses imensos sertões brasílicos uma mata secular, parecida com outras matas, mas especialmente rica em espécies vegetais: imponentes troncos que se elevavam altaneiros, pegando o vento e a chuva nas tranças de suas galhadas e dominando a planície e a ladeira por alguns quilômetros. Eram canelas, perobas, mognos, jatobás, jacarandás, angicos e tantas outras. Essas copas seculares eram as primeiras que o sol beijava ao raiar e as últimas que beijava ao se pôr. O mesmo beija-beija se dava com a lua e as estrelas. Os grandes pássaros, os animais trepadores – macacos, quatis e quejandos – preferiam seus galhos para dormir a sesta, para os momentos de lazer e os instantes de namoro (BOGO, 2001, p. 61).

A cadência contista de Bogo (2001) instiga a percepção de proteção sustentável através de uma mensagem em que o estudante perceba a ascendente beleza da mata. Assim, ao mergulhar nas sombras das frondosas árvores, o cidadão, em contato com a natureza, percebe, no discurso da palavra, a destruição através das expressões “imperava” e “eram”. O tempo passado indica a destruição que estava chegando à tão frondosa mata:

A mata era frondosa por causa da fertilidade do solo, regado por dezenas de córregos, límpidos e cantantes, que desciam as encostas marulhando por sobre as pedras e lajedos, fazendo cócegas nas raízes das árvores, sobretudo nos tentáculos dos gigantescos troncos, companheiros milenares de carícias mútuas no silêncio e solidão daquelas paragens (BOGO, 2001, p. 61).

A tensão à preservação indica, até certo ponto, a ausência de forças da própria mata em manter-se intocada pelas ações desumanas dos cidadãos. A estética de Bogo (2001) constrói o discurso de pertencimento do homem à terra pela ênfase sustentável. A beleza, o apogeu das

árvores, dos córregos, do canto das águas, dos pássaros tonifica o discurso de se trabalhar na sala de aula a aplicação de textos centrados na reflexão literária.

A destruição pela ideia do progresso que estava em fase de construção por meio do desmatamento indica ao sujeito que a destruição da mata não apenas lhe afeta, mas provoca um aspecto destrutivo mais amplo. Nesse processo, a derrubada das árvores traria consigo a morte da natureza, da fauna e da flora. A destruição da mata não afeta apenas os elementos já apontados, mas causa, também, a morte dos elementos da natureza no conjunto da água, do ar, do fogo e da terra, como se pode deduzir abaixo:

Foi uma loucura. Era tanto o ouro que a mata foi chamada de Mata d'Ouro. E os habitantes das redondezas, que viviam na fartura graças ao que retiravam da mata: madeira, essências, carne, peles e outras prodigalidades, ficaram ainda mais abastados. Tão abastados que, aos poucos, foram ficando abastados, bestificados pela ganância, como é praxe entre os racionais. Se rico para de enricar acha que está ficando pobre. E aí é um deus nos acuda. E foi um deus nos acuda (BOGO, 2001, p. 63).

A leitura deste conto em sala de aula oportunizaria o discurso de novos olhares, de novos comportamentos do homem ante ao espaço em que vive, e em atenção à proteção à natureza. Se a magnitude da natureza não for protegida, a destruição, a morte dos seres (ir)racionais será o destino da travessia existencial.

O conto “Matadouro”, aqui tomado na condição de objeto à percepção do lugar humano, condiciona os seres aos cuidados exigidos pela natureza. Isso implica, de forma direta e a indireta, e percepção de identidade com o lugar, com o contexto em que se vive e do qual se discursa o habitat.

Em questões ambientais, a temática da sustentabilidade refletida por Bogo (2001) alinha-se, por exemplo, aos grandes empreendimentos hidrelétricos que também destroem as grandes matas. Destroem a fauna e a flora. Modificam os espaços territoriais e identitários. Desterritorializam os sujeitos. Afogam as identidades e a cultura pelo real sentido do matadouro. Convém, portanto, questionar: o que dizer de empreendimentos centrados na ganância? Até que ponto isso é sustentável? De que forma o sistema educacional pode contribuir para a garantia da sustentabilidade dos sujeitos?

A realidade de ações executadas na escola é um exemplo de como é possível articular reflexões sustentáveis. Para uma breve exemplificação, a ação de visita ao “monumento das árvores fossilizadas de Bielândia”, contida no PPP - Projeto Político-Pedagógico do Colégio

Estadual Adolfo Bezerra de Menezes⁵³, instiga a perspectiva de se cuidar da terra com o devido esforço, como consta no diário de Silva (2015):

Na última semana do mês de novembro de 2015, os estudantes conheceram o sítio paleontológico Monumento Nacional das Árvores Fossilizadas do Tocantins –o mais completo do mundo–, localizado no distrito de Bielândia, município de Filadélfia, a cerca de 54 Km de Araguaína. [...]. Assim que chegaram ao local, tiveram uma palestra com o supervisor de conservação do sítio. [...]. O mais importante da ação foi o estímulo à educação ambiental, para que os alunos aprendam a valorizar e perseverar o monumento. (Diário de campo, SILVA, 2015, p. 5).

A realização de ações na educação básica evidencia o envolvimento de professores e estudantes com a questão ambiental. A visita ao Monumento das Árvores Fossilizadas indica essa relevância. Observa-se a constituição de um discurso de preservação. Isso implica a sustentabilidade de um lugar que guarda registros de épocas remotas, antecedendo a 250 milhões de anos.

A noção sustentável ultrapassa as fronteiras dos órgãos ambientais e abrange todos os cidadãos, exatamente para que estes percebam sua parcela contributiva em relação aos locais que visitam, inclusive os que guardam a memória histórica, como destacado ainda por Silva:

É importante observar que não adianta nada do pessoal do Naturatins, do IBAMA se esforçar – veja que é uma área muito grande – se a gente não tiver interesse em preservar. Isso é interesse da população. Ela é a principal responsável pela preservação dos locais que registram o percurso da história. (Diário de Campo, SILVA, 2015, p. 6).

O indicador dessa preservação recobra o princípio da durabilidade apontado por Hargreaves e Fink (2007). Nesse sentido, as ações desenvolvidas na escola através do PPP concentram a percepção de que a sustentabilidade não se projeta à ideia de curto prazo. Seu bojo segue a visão de ações em longo prazo no sentido de duradouras. A perspectiva constituída através de um determinado processo leva em conta os impactos que acarretarão impactos em novas gerações.

Ainda a respeito de indicadores colhidos a partir da sustentabilidade educacional, a ação de reflexão a respeito da “semana da alimentação”, estabelecida no PPP da escola já epigrafada, superou, segundo consta no relatório, a tensão quanto à ingestão de alimentos nutricionais e possibilitou a perspectiva de combate ao desperdício:

⁵³ A motivação para a escolha desta escola como espaço de análise e de referenciação neste artigo ocorreu porque acompanhamos a equipe pedagógica e alguns dos alunos durante a realização de uma de suas ações do Projeto Político-Pedagógico.

Nas aulas de Ciências, os alunos do Ensino Fundamental refletiram sobre a Semana da Alimentação através da produção de cartazes e de socialização de informações aos colegas de sala de aula. O foco principal levou em conta a qualidade nutricional dos alimentos e o desperdício que se deve evitar. (Relatório do PPP, 2015).

Aglutinando os pressupostos sustentáveis contidos na leitura literária e nos relatos de ações do PPP do Colégio Adolfo, nas análises sobre os cuidados com o meio ambiente, com a preservação patrimonial e com o consumo sustentável, o presente artigo defende uma reflexão voltada à provocação de cidadãos frente aos estudos de quaisquer componentes curriculares.

Considerações Finais

As reflexões feitas neste artigo apontaram para a percepção de princípios, ações escolares e produção literária envolvidas com questões da sustentabilidade. O discurso que gerará novos discursos apresenta a sustentabilidade a partir do lugar de sua reflexão: a escola. A partir desse lugar, os discursos sustentáveis, se assumidos/incorporados pelos envolvidos, poderão transformar as atitudes de tais sujeitos.

Pelo contexto da reflexão inicial, compreende-se que o principal foco da sustentabilidade está concentrado na permanência de gestores escolares por longo tempo à frente da escola. Além de pedagógico, isso implica a consolidação de ações planejadas através de determinados projetos, como por exemplo, o PPP – Projeto Político-Pedagógico.

Os sete princípios sustentáveis difundidos por Hargreaves e Fink (2007), aglutinam-se, a nosso ver, às perspectivas da COM-VIDA (2004) e dos Temas Transversais (1997) para solidificarem o impacto das ações realizadas pelas escolas, inclusive a partir do estudo literário que abarca fatores do meio ambiente relacionados à proteção da fauna e da flora. Assim, a amplitude é o princípio norteador.

Considerando que, em AD, o sujeito é da ordem do simbólico, pois se constitui na e pela linguagem, que se manifesta atravessada pela ideologia, a inserção de sujeitos (que fazem a escola acontecer) em discursos como o de sustentabilidade, evidentemente, provoca oscilações nas práticas escolares. Tal processo vai reconfigurando, de um modo ou de outro, novos realinhamentos, por conta de novas exigências ou de novas possibilidades.

Isso deve ser destacado porque o tema da sustentabilidade, mobilizado numa sociedade capitalista na qual a escola se insere, é tecido por discursos contraditórios, que se enfrentam para acomodar interesses conflitantes, como desenvolvimento econômico e social, equidade no

uso dos recursos naturais e dos recursos humanos disponíveis, no intuito de defender qualidade de vida, que inclui o trabalho de todos os envolvidos na escola, com preservação do meio ambiente, no presente e no porvir. Assim, dada a interpelação ideológica que mobiliza diferentes posições-sujeito, estabelecendo disputas por meio da linguagem, essa discursivização provoca inevitavelmente tomada de posição, atitude em relação ao que os documentos, as propostas e o projeto em comento enunciam.

Desse modo, e à guisa de conclusão parcial, entendemos que as reflexões deste artigo enfocam a questão da sustentabilidade enquanto objeto que fortalece o espaço ambiental a partir da escola.

Referências

BOGO, Fidêncio. **O quati e outros contos**. Palmas, TO: s.e, 2001.

BRASIL. **Formando Com-Vida Comissão do Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola**: construindo Agenda 21 na Escola. Ministério da Educação, Ministério do Meio Ambiente. – Brasília: MEC, Coordenação Geral de Educação Ambiental, 2004.

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2003.

GADOTTI, Moacir. **Educar para sustentabilidade**: uma contribuição à década da educação para o desenvolvimento sustentável. São Paulo: Ed,L, 2009.

HARGREAVES, Andy. FINK, Dean. **Liderança sustentável**: desenvolvendo gestores de aprendizagem. Tradução Adriano Moraes Migliavacca. – Porto Alegre: Artmed, 2007.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Análise do discurso**: princípios e procedimentos. 3. ed. Campinas: Pontes, 2015.

PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso. In: GADET F.; HAK, T. (Orgs). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas (SP): Editora da Unicamp, 2001. p. 61-161.

SETUBAL, Maria Alice. **Educação e sustentabilidade**: princípios e valores para a formação de educadores. São Paulo: Petrópolis, 2015.

SILVA, Rubens Martins da. **Diário de Campo**. Araguaína, 2015.

SILVA, O. P.; SANTOS, J. S. Educação linguística sustentável: ressignificando o ensino de língua materna. **Intersecções**, v.2, 2015, p.108-124.