

PESQUISA NA GRADUAÇÃO

“Práticas e reflexões
sobre a formação acadêmica”



Organizadores
Mariana Aparecida de Oliveira Ribeiro
José Antônio Vieira

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Mariana Aparecida de Oliveira Ribeiro; José Antônio Vieira [Orgs.]

Pesquisa na graduação. Práticas e reflexões sobre formação acadêmica. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. 105p.

ISBN: 978-65-5869-282-9 [Digital]

1. Pesquisa na graduação. 2. Formação acadêmica. 3. Reflexões. 4. Língua Portuguesa. I. Título.

CDD – 410

Projeto gráfico: Ana Paula de Oliveira Ribeiro

Formatação e trabalhos técnicos nos anais: Cleyse Guimarães Siebra & Valnecy Oliveira Corrêa-Santos

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA NA GRADUAÇÃO – ANPGL

DIRETORIA - ANPGL

Presidente - José Antônio Vieira

Vice-Presidente – Vanessa Fabíola Silva de Faria Primeira

Tesoureira – Mical de Melo Marcelino

Segunda Tesoureira - Raina Kathleem Apoliano da Silva

Primeira Secretária - Eine Eduarda Samuel Barros

Segunda Secretária - Ana Luíza Lisboa Pimenta



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2021

SUMÁRIO

Apresentação	4
A pesquisa na graduação e o fazer científico na universidade.....	6
A pesquisa na graduação e os caminhos da leitura em análise do discurso	18
A pesquisa na graduação e o desenvolvimento de novos olhares	27
Literatura: abrigo de linguagens em luta	40
O ornitorrinco é mamífero como nós: por que e para que se ensinar literatura?	53
Uma língua una e homogênea: uma análise de um imaginário de língua portuguesa	64
O ensino de língua portuguesa em escolas do ensino fundamental: observando e pensando práticas.....	73
O sujeito entre as normas: considerações acerca da subjetividade e da normatização de textos escolares.....	86

APRESENTAÇÃO

Faça, Fale, Escreva.

Foi com um misto de receio e alegria que recebi o convite para escrever a apresentação deste livro. Receio porque esta é a primeira vez que realizo a apresentação de um livro e gostaria de estar a altura dos ideais que são esperados para tal tarefa, em especial, por se tratar de um material produzido por pessoas que, mais do que pares de profissão, são companheiros de uma caminhada que marca meu percurso acadêmico desde o segundo ano da minha graduação.

Apesar do receio, aceitei a tarefa sem nem pensar muito pelo assunto porque não poderia abrir mão da alegria de participar de mais uma das consequências daquele primeiro Fórum Acadêmico de Letras-FALE organizado pelos professores Valdir Heitor Barzotto e Claudia Rosa Riolfi, em 1990, na Universidade Estadual do Oeste do Paraná-UNIOESTE, em Foz do Iguaçu.

Quando eu me encontrei com o FALE, ele já estava na sua XIV edição, já havia se tornado um evento nacional, percorrido instituições de ensino nas diversas regiões do Brasil, já contava com a Associação Nacional da Pesquisa na Graduação em Letras-ANPGL ... Naquela edição, eu realizei minha primeira comunicação de pesquisa em evento científico, duas edições depois foi minha primeira participação em uma comissão organizadora de evento, o XVI-FALE de Concreto em São Paulo, onde também deputei como responsável pela abertura de evento.

Poderia realizar uma lista de outras primeiras vezes ocorridas em virtude dos FALEs e outros eventos que surgiram no entorno desse movimento pela pesquisa na graduação em Letras ao longo de mais de trinta anos. Trago meu percurso com o evento porque ao ler **Pesquisa na graduação - “práticas e reflexões sobre a formação acadêmica”** foi impossível dissociar as afirmações que os diferentes pesquisadores apresentam neste volume do trabalho empreendido por um número grande de alunos, professores e pesquisadores ao longo de mais de trinta anos.

Em seus oito capítulos, o leitor terá oportunidade de encontrar os temas que constituem os eixos de trabalho do FALE: a reflexão contínua sobre a relação entre a pesquisa nas áreas da Linguística e da Literatura e a construção de um perfil profissional dos graduandos dos cursos de Letras; a construção de uma formação acadêmica que possibilite autonomia no enfrentamento dos desafios contemporâneos no ensino de língua e, ainda, as possíveis implicações que a prática da pesquisa pode causar sobre a linguagem enquanto objeto de investigação.

Nos capítulos de José Antônio Vieira, Valnecy Oliveira Corrêa-Santos & Sulemi Fabiano-Campos e Mariana Lima da Silva, o leitor encontrará de diferentes pontos de vista a reflexão sobre a inserção da pesquisa na graduação em Letras como uma prática de formação acadêmica com potencialidade de favorecer o processo de produção de conhecimento.

O capítulo de Mariana Aparecida de Oliveira Ribeiro é um exemplo das implicações que a prática de pesquisa na área de Letras pode trazer para a construção de próprio objeto de investigação.

Os quatro capítulos restantes escritos por Luís Henrique Serra & Maria Mary Salazar Nogueira Brandão, Mical de Melo Marcelino & Maristela Guedes Silva, Fábio José Santos de Oliveira e Madalena Aparecida Machado mostraram como uma formação acadêmica pautada pela pesquisa na graduação pode fazer frente aos desafios contemporâneos relacionados ao ensino de língua e literatura.

Além dos eixos temáticos listados, uma outra convocação vinda dos FALÉs sempre me intrigou: trata-se da necessidade de colocar em questão os diversos imperativos que fazem parte da cultura acadêmica. Como um evento que busca colocar os imperativos em suspeição adota como seu nome uma sigla que remete a essa forma verbal?

Do ponto de vista histórico, sabemos que quando o evento foi criado era um dos raros espaços em que os alunos de graduação podiam realizar apresentações de comunicação em eventos científicos. Mais do que uma ordem, tratava-se de uma convocação para que os alunos de graduação ocupassem esse espaço.

Acredito que o FALÉ esconda ainda a existência de um imperativo anterior: faça. A convocação feita pelo evento só pode existir porque um casal de professores decidiu que no primeiro ano da graduação do curso de Letras da Unioeste a disciplina de leitura e produção de textos seria dedicada a realização de pesquisa que pudesse inserir esses graduandos no processo de produção de conhecimento da área.

Se por um lado, o evento sempre atuou fortemente para a construção de condições mais favoráveis para a instalação da pesquisa na graduação, por outro, sua própria existência se relaciona com o fato de que a ação foi realizada antes do estabelecimento de tais condições.

Acredito que **Pesquisa na graduação - “práticas e reflexões sobre a formação acadêmica”** refaz esses mesmos imperativos ao leitor. Mais do que respostas para os temas levantados ao longo de mais de trinta anos, os capítulos desse volume, os eventos organizados pela ANPGL, o FALÉ e uma porção de outras iniciativas visam convidar os mais diversos agentes dos cursos de Letras a participar do processo de construção do conhecimento da área.

Prof. Dr. Enio Sugiyama Junior

A PESQUISA NA GRADUAÇÃO E O FAZER CIENTÍFICO NA UNIVERSIDADE

José Antônio Vieira¹

Para este trabalho, tomamos como ponto de partida as discussões que fundamentam e estruturam os princípios básicos da defesa da formação acadêmica a partir da prática docente que incentiva, fortalece e baseia-se na pesquisa na graduação, considerando o movimento de resistência e mobilização desenvolvido pela Associação Nacional de Pesquisa na Graduação/ANPGL, que há mais de 30 (trinta) anos problematiza a prática de pesquisa na formação inicial de graduação. Isto é, propomos uma reflexão sobre a relação existente entre as práticas, concepções e vozes que constituem o processo de formação universitária.

Nesse sentido, tomamos como pressuposto que a prática profissional do professor/pesquisador está diretamente ligada com a atuação e concepção que o professor tem no desenvolvimento de suas atividades na vida acadêmica. Isso, considerando que no Brasil, a graduação é uma das partes que edificam a produção científica do país, já que grande parte de nossas produções e investigações são desenvolvidas por instituições de educação superior.

Selecionamos como ponto norteador deste trabalho o seguinte questionamento: como o processo de formação acadêmica influencia a prática de pesquisa na graduação? Nosso objetivo é desenvolver uma investigação que analise a relação entre a experiência vivenciada na graduação com a prática de pesquisa deste pesquisador enquanto professor do curso de licenciatura plena em Letras.

Especificamente, pretendemos: 1) identificar as características da prática de pesquisa em cursos de graduação; 2) Demonstrar práticas de pesquisa na graduação presentes na formação acadêmica.

Para nossa discussão, inicialmente retomamos as reflexões de Vieira (2013) que ao perceber a existência de um efeito de promoção na escrita de acadêmicos da graduação, defende uma prática docente que tome o movimento de pesquisa na graduação como método e base de trabalho na universidade. Ao mesmo tempo, buscamos em Fabiano-Campos (2005) a classificação de diferentes formas de escrita de textos acadêmicos.

A UNIVERSIDADE E A PESQUISA NA GRADUAÇÃO

¹ Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), Centro de Estudos Superiores do Maranhão e Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Campus de Bacabal/MA.

É importante ressaltarmos que para nossa investigação, tomamos o conceito de pesquisa de forma diferenciada de determinadas práticas docentes ou mesmo áreas de conhecimento. Isto é, não recorreremos ao sentido muitas vezes defendido nas instituições de ensino superior, que por concepção dos pesquisadores e seus pares, é dissociado do ensino, e tratado como um dever a ser cumprido apenas a partir de critérios institucionais e financeiros como as ofertas de bolsas, os perfis estudantis e até mesmo, o nível de produtividade dos alunos da graduação.

Para tanto, nos fundamentamos a partir de toda discussão do movimento de pesquisa na graduação que vem sendo desenvolvido no país há 30 anos por grupos de cientistas e por instituições como a Associação Nacional de Pesquisa na Graduação/ANPGL. Nossa intenção não é romantizar uma determinada prática ou criminalizar outras, mas defender uma perspectiva/concepção como base, compreendendo-a como prática constitutiva de todo processo de formação acadêmica, em especial, a graduação.

Nesse sentido, compreendemos a iniciação científica não só como uma prática pedagógica de pesquisa, mas como forma de fazer/trabalho científico, e de investigação, que são desenvolvidos em todos os semestres da graduação, seja em sala de aula, nos grupos, nas orientações, ou ainda que nas experiências de bolsas de iniciação científica ou estágios.

A pesquisa na graduação é uma reflexão que compreende a investigação científica como parte do ensino, e entende o graduando como um sujeito não só receptor de conhecimentos, prontos e acabados, ou mesmo o professor como expositor de novos conceitos. Ou seja, compreendemos que a formação inicial tem como princípio fundamental a premissa de que o aluno precisa ir além aos conhecimentos desenvolvidos e apreendidos em sala de aula, fazendo leituras críticas e não limitadas a um ponto de vista, conceito teórico ou autor que tem empatia do orientador.

Para isso, defendemos o trabalho que busca a criação de um espaço acadêmico que possibilite ao aluno um ensino em que as bases de sustentação não sejam somente a de projeções teóricas a partir da utilização de métodos de constatações de um fazer idealista. Pretendemos consolidar nas graduações, a criação de espaços para apreender o conhecimento científico subjetivo, que necessita por parte do aluno, de: inserção de seu próprio “corpo”, apropriação de um conhecimento e promoção da produção de conhecimento em detrimento à repetição/reprodução.

Pensando em como isso afeta a organização de conteúdos nos cursos, podemos retomar a avaliação de Paoli (1989), quando o pesquisador lembra da complexidade e falta de clareza no trabalho que aplique realmente a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. O autor defende que durante a vivência enquanto docente nas universidades, verificamos que as relações entre o tripé citado anteriormente, não são definidos pela natureza de cada uma das atividades.

Na realidade, verificamos que estas práticas como tantas outras são organizadas e constituídas na universidade a partir das condições de produção que cada instituição, comunidade científica, e até mesmo grupos de pesquisa possuem. Ou seja, o trabalho do indissociável de ensino, pesquisa e extensão não é desenvolvido por meio de suas próprias naturezas, mas dependem da construção de uma metodologia da prática docente específica para cada condição sócio-histórica-cultural.

Nesse contexto, a concepção de Certeau (1995), de que temos na universidade uma pesquisa científica de massificação e recrutamento dos alunos em torno de um ensino muitas vezes elitizado, dono de uma única voz, ou seja, de uma cultura dominante, é retomada e por vezes confirmada.

Como vimos, o autor critica a prática da pesquisa como um ato técnico, e salienta sobre uma prática em que o professor leva mais tempo expondo seus produtos de pesquisa do que instigando os alunos a questionarem um saber existente para produzir conhecimento. Ainda nesse sentido, o pensador sugere que o docente deveria mudar sua prática e colocar em dúvida os produtos prontos para que os alunos possam verificar, comparar, criticar e criar outros saberes.

Na mesma linha de raciocínio, Chauí (2001, p. 62) diz que a universidade não produz o conhecimento porque a própria forma como ela está estruturada não é para permitir os alunos a “dar a conhecer para que não se possa pensar. Adquirir e reproduzir para não criar. Consumir, em lugar de realizar o trabalho de reflexão,” pois segundo a pesquisadora brasileira, a universidade controla e manipula intelectualmente um tipo de conhecimento e esse é repassado para os alunos como única verdade.

Estas posições que retomamos, demonstram uma realidade que corrobora com nossa discussão sobre a importância de uma formação que tome a pesquisa na graduação como um movimento que além de fomentar, legitime o sujeito a questionar por meio de fundamentação teórica e análises, as “verdades” presentes na comunidade científica, fazendo deste embate, um dos processos constitutivos de sua formação.

A IDEALIZAÇÃO DE UMA PRÁTICA CIENTÍFICA

Ao pensarmos nas práticas apresentadas por Certeau (1995) e Chauí (2001, p. 62), também percebemos que há nessas experiências um reflexo do que seja a concepção do que seja um ideal de prática científica na universidade. Pêcheux (1969) formula o conceito de formações imaginárias, apresentando-os como representações/imagens que cada interlocutor atribui a si e ao outro. Para o autor, essas imagens nos mostram a complexidade e a importância de considerar o destinatário de

um discurso, pois, para que haja uma escrita compreensível ou sustentável entre os pares, é preciso considerar que se escreve sempre para um leitor.

Partindo desta premissa, podemos verificar que há na comunidade científica uma concepção de ciência estruturada numa formação imaginária que por vezes, e infelizmente, com grande aceitabilidade, a graduação e a formação de professores, ou até mesmo, as práticas de produção de conhecimento associadas ao ensino não se configurem como práticas científicas. Um procedimento, que ao nosso ver, legitima a construção de grupos e comunidades que conforme verificamos em Vieira (2013, p. 97), preterem um trabalho acadêmico com análises e cotejamento de dados, em função de produções que ratificam e/ou promovem um autor, uma teoria ou mesmo um conceito teórico.

Nesse sentido, considerando o conceito de formação imaginária de Pêcheux (1969), que explica as construções das imagens de si, do interlocutor e sobre o objeto do discurso, nos interessa compreender o funcionamento destas construções imaginárias sobre as práticas linguísticas e de formação presentes na graduação.

Essa configuração de relações entre imagem, locutor, interlocutor e objeto do discurso, pode representar as relações institucionais e pessoais que são desenvolvidas na acadêmica, ou seja, a graduação torna-se consequência das formações imaginárias que o aluno interlocutor produz sobre os objetos discursivos dos autores que estuda junto ao seu grupo de pesquisa e ou comunidade científica. Podemos relacionar esta situação quando verificamos em Vieira (2013, 89) o quanto as monografias de estudantes da graduação podem se legitimar por meio da referenciação de textos do próprio orientador.

Nessa perspectiva, temos o lugar da graduação, primeiro espaço, nível de formação inicial influenciando na prática científica do graduando que dependendo do discurso de seus pares na formação deste pesquisador, não será incluído na prática de pesquisa, ou quando inserido, será sustentado apenas quando se limitar a área e campo de investigação já definido anteriormente.

Ao mesmo tempo que confirma a existência de diferentes formas de compreensão sobre fazer científico na comunidade científica, mais especificamente, temos formas de representação sobre pesquisa que se diferenciam e caracterizam a partir da inserção do pesquisador ou acadêmico junto aos seus pares, sujeitos aos quais legitimam e a reconhecem a sua produção científica.

São essas relações que nos permitem dizer que com essas diferentes representações sobre o fazer científico e ideias do que seja a produção de ciência, há por vezes, consequentemente a marginalização de concepções diferentes. Entendendo aqui esse efeito como um processo de deslocamento de pesquisadores à margem do processo de formação, que para nós, por vezes, pretere a produção acadêmica da graduação.

POR UMA FORMAÇÃO CIENTÍFICA NA GRADUAÇÃO

A partir do que descrevemos anteriormente, vemos a necessidade de refletirmos sobre uma proposta de formação acadêmica que se diferencie da prática de verticalização que por diversas vezes, está institucionalizada na universidade e se caracteriza por dicotomizar a prática docente do desenvolvimento de pesquisa, ao mesmo tempo que compreende apenas a pós-graduação como formação de pesquisadores.

Para isso, é importante ressaltar que consideraremos que não é possível generalizar e afirmar que essa concepção sobre o fazer científico seja única. Nosso interesse está relacionado à possibilidade de debater diferentes concepções e práticas docentes presentes na formação acadêmica.

Nosso intuito, como já mencionado, é contribuir com a discussão sobre um trabalho docente que tome a relação de ensino e investigação indissociável. Uma concepção da graduação como momento que também necessita de uma prática de pesquisa, compreendendo que a iniciação do trabalho investigativo de problematização e desenvolvimento de objetos de pesquisa é constitutiva da graduação.

Ressaltamos isso, porque é possível que a discussão seja interpretada como uma forma de defesa do aluno de graduação, mas, pelo contrário, a ideia é mostrar que parte da responsabilidade pelo fazer científico é da formação universitária desenvolvida em algumas instituições, que não promovem uma intimidade dos acadêmicos com a produção escrita nem o fortalecimento das relações institucionais sempre presentes em uma formação universitária.

Para tanto, compreendemos que a produção escrita de trabalhos acadêmicos está diretamente relacionada às relações institucionais que estabelecemos durante a formação. Estando dentre essas associações, a afinidade com o orientador e a adequação às exigências e normas de produção de um trabalho acadêmico.

Neste sentido, entendemos que a produção de trabalhos acadêmicos na universidade está diretamente relacionada a relações institucionais de ordem político-financeira, que visam o cumprimento de metas quantitativas a fim de garantir o orçamento e preservar o *status* das universidades perante as agências financiadoras em detrimento de uma reflexão sobre a qualidade das investigações. Isto é, mesmo um jovem pesquisador no início de atividades de investigação sofre cobranças em relação às publicações, sejam por questões relativas às bolsas ou mesmo para atender solicitações de disciplinas e projetos de iniciação científica.

As formas de relacionamento entre as universidades e as instâncias governamentais e privadas de financiamento, com certeza, exercem influência sobre o modelo de produção que é

desenvolvido na academia. Essa situação está relacionada diretamente a outra questão que, a nosso ver, também é muito importante: a relação do orientando com seu orientador. Trata-se de uma relação institucional, que também envolve cobranças, pressões e problemas.

A relação com o saber e com a produção escrita desenvolvida na universidade está diretamente ancorada no papel institucional do professor orientador, já que, na iniciação científica, o aluno de graduação se insere na pesquisa de seu orientador, e seu projeto é, por vezes, o recorte de um projeto maior do docente que o orienta. Tal configuração do fazer científico pode acarretar alguns problemas, como uma não implicação do aluno de graduação com a proposta de pesquisa que desenvolve, visto que sua investigação parte de outro sujeito, o seu orientador.

O orientador, todavia, é essencial, sobretudo para esse aluno de iniciação científica, cuja monografia, muitas vezes, é a primeira experiência de escrita de um texto acadêmico. Nesse sentido, sobressaem o acompanhamento e a avaliação do professor orientador que questiona, corrige o texto produzido pelo orientando e intervém nele, quando necessário. Assim, acreditamos que a produção escrita de uma monografia está relacionada diretamente com a relação que o autor do trabalho estabelece com seu professor/orientador.

A relação com o orientador ultrapassa a questão de correção. É uma relação institucionalizada, pois não há possibilidade de se desenvolver uma produção acadêmica, seja na graduação ou na pós-graduação, sem o amparo e a orientação de um docente. Por isso, além do papel do orientador na formação do aluno, temos que levar em consideração a possível legitimação do trabalho acadêmico proporcionada pela figura institucional do docente, que autoriza o modo de escrita da produção desenvolvida pelo aluno de graduação.

Sobre isso, afirma Warde (2002, p. 169):

[...] os problemas das fronteiras que delimitam e definem as relações entre orientador e orientando não são de mão única, ou seja, do orientando para o orientador. Os problemas que vão do orientador para o orientando, em regra, são mais graves, embora, também em regra, sejam mais sutis. Afinal, está aí em jogo o exercício do poder. É sempre muito mais fácil e eficaz para o orientador imputar ao aluno as culpas dos maus ou precários resultados obtidos ou do insucesso do processo de orientação.

Pensando na importância e influência que a orientação desempenha sobre a produção escrita de monografias, podemos afirmar que: “O texto acadêmico sobre o ensino de Língua Portuguesa acaba assumindo mais um caráter de oferenda ao mestre que está sendo cultuado. É isso que move a imitação e a paráfrase no interior dos textos produzidos na Universidade” (BARZOTTO & ALMEIDA, 2013, p. 78). Essa noção envolve não apenas os trabalhos acadêmicos relacionados

ao ensino de língua portuguesa, mas estende-se a todas as produções escritas desenvolvidas na universidade.

Assim, as condições de produção bem como as relações institucionais que o jovem pesquisador estabelece com seu orientador podem influenciar as produções de textos acadêmicos e, de certa forma, contribuir com o modo de escrita que desenvolve efeitos de sentido como o da promoção.

ESCRITA E PESQUISA NA GRADUAÇÃO

A proposta de pesquisa na graduação é uma das bandeiras da Associação Nacional de Pesquisa na Graduação (ANPGL), que organiza todos os anos o Fórum Acadêmico de Letras (FALE), um evento que propõe discutir e refletir sobre o ensino de graduação pautado na pesquisa em sala de aula e na não dissociação entre as atividades de ensino e pesquisa.

Segundo Barzotto (2013, p. 7), pensar a pesquisa na graduação é propor

[...] ao mesmo tempo a condução das disciplinas da graduação imbricada com a pesquisa desde o primeiro dia de aula do primeiro ano e a interrogação permanente sobre o que a universidade oferece à comunidade como produção.

É uma proposta que defende um contato dos alunos com o processo de investigação nas diversas áreas de conhecimento que são apresentadas e ensinadas nas dezenas de disciplinas no decorrer do curso desde a entrada do graduando na universidade, seja através da elaboração de projetos, seja na produção de trabalhos acadêmicos dos diversos gêneros (artigos, resenhas, análises, etc.). Assim, o aluno desenvolve uma intimidade com a escrita e a produção científica.

Entender a sala de aula da graduação como um lugar de reunião do ensino com a pesquisa foi uma forma de construir um modelo de formação universitária que se distanciasse daquele que vê a sala de aula apenas um lugar de divulgação de pesquisas realizadas em outro espaço, às vezes mesmo em outras universidades. (BARZOTTO, 2013, p. 08).

Compreendemos que essa ideia não deve ser confundida com ensinar metodologias e regras da escrita de trabalhos acadêmicos ou com a prática de professores orientadores de levarem seus alunos a desenvolverem atividades em seus projetos de pesquisa.

Assim, defendemos aqui uma proposta de que, ao se desenvolver uma formação fundamentada na ideia de pesquisa na graduação, podemos auxiliar no contato e conhecimento com a pesquisa e a produção científica, desenvolvendo uma intimidade do aluno com a produção escrita

e uma experiência sobre investigações, elaborações de problemas e questionamentos, que será utilizada durante toda a sua graduação.

REFLEXÕES SOBRE UMA PROPOSTA DE ESCRITA ACADÊMICA E PRÁTICA CIENTÍFICA

Partindo de uma formação acadêmica baseada na proposta de pesquisa na graduação, é importante delinear uma concepção do que seja a produção escrita na universidade. Para tanto, consideraremos a aceção de escrita de Coracini (2010), o conceito de indício de autoria de Possenti (2009) e o conceito de trabalho da escrita de Riolfi (2003).

Para Coracini (2010), a escrita é um processo que permite a inscrição de quem escreve numa comunidade social como sujeito. A autora traz uma concepção de escrita que nos auxilia a pensar uma formação e um ensino de escrita. Trata-se de uma perspectiva de formação acadêmica na qual desenvolvem-se produções escritas que operacionalizam e mobilizam a fundamentação teórica de trabalhos acadêmicos com análises de dados.

O conceito de trabalho de escrita de Riolfi (2003) pode também contribuir com uma concepção de escrita mais ligada às concepções de ciência e formação que propusemos anteriormente. A autora afirma que é “a escrita que, uma vez depositada grosseiramente no suporte, trabalha no sujeito, fazendo como que ele mude de posição com relação ao próprio texto e possa, sobre ele, exercer um trabalho” (RIOLFI, 2003, p. 47). Nesse sentido, tal definição aproxima-se do que defendemos como uma implicação daquele que escreve na produção escrita que desenvolve. Trata-se de o locutor do texto não ser apenas um portador da voz de outros autores, mas também assumir-se como autor.

Possenti (2009) afirma que a autoria pode ser detectada por indícios. Segundo o linguista, os indícios que permitem delimitar as atitudes de um autor são: dar voz ao outro e manter distância em relação ao próprio texto. Quando aquele que escreve se afasta do seu texto e garante a produção do seu dizer sobre um determinado tema contribui com a formação do sujeito autor.

A partir do trabalho de escrita, podemos pensar em uma formação que viabilize o distanciamento entre produção escrita e registro de palavras no papel em branco. Para melhor compreensão do que estamos dizendo, retomamos o conceito de escrever, apresentado por Riolfi (2003, p. 48):

[...] realização de um trabalho singular de ficcionalização através da qual fica escondido e velado para o leitor o processo de construção da peça escrita. Operações discursivas que não se reduzem, e muito menos se definem, pelo fato de ser composto de marcas gráficas. Ações para compor uma peça com aparência de ser homogênea,

como por exemplo, inverter suas diversas partes, incluir ou excluir argumentos, traduzir o jargão de uma área em linguagem corrente, trabalhar na materialidade textual para obter maior precisão linguística e assim por diante.

Ao defendermos que teses, dissertações, monografias são uma modalidade de trabalho da escrita, consideramos que o seu desenvolvimento, independentemente do nível, é uma atividade que necessita da dedicação do sujeito, pois requer o embate, de quem escreve com quem é citado, e a reflexão, algo que não é fácil, mas que consolida a construção de um sujeito como autor do seu próprio texto. Trata-se de se constituir como sujeito que se desloca da posição que estava ao produzir seu texto, por meio da realização de procedimentos que configurem sua produção como um trabalho de escrita, uma elaboração que requer alteração da posição subjetiva daquele que escreve.

A formação escrita que defendemos parte da construção de uma intimidade daquele que escreve com sua produção e as especificidades dela, que vão da dedicação à apropriação dos conceitos teóricos que podem auxiliá-lo na investigação e dar sustentação para o desenvolvimento do trabalho.

Além disso, as relações institucionais devem ser observadas com muita atenção, pois a implicação do autor com sua produção está diretamente relacionada ao desejo e à inquietude que um questionamento ou tema de pesquisa desperta no sujeito. Portanto não é somente a relação de orientação que garante a inscrição daquele que escreve no trabalho que realiza.

Por meio de uma formação baseada na pesquisa na graduação e no desenvolvimento de um trabalho da escrita, podem-se desenvolver pesquisas que entrem em conflito com produções já legitimadas, pois é assim que se desenvolvem indícios de uma autoria daquele que escreve um trabalho acadêmico. Observamos, a partir de uma breve reflexão, que a articulação de uma proposta de ensino com a pesquisa pode desenvolver condições propícias para o ensino de escrita. Isto é, a formação organizada a partir da pesquisa na graduação possibilita a construção de um ambiente favorável para o desenvolvimento de uma prática de trabalho que contribua para uma formação na qual o aluno mantenha contato e aprimore sua experiência com a produção escrita.

UM EXEMPLO DE PESQUISA NA GRADUAÇÃO

Ao defendermos hoje o trabalho com pesquisa na graduação, é importante relatarmos que há hoje um grupo de pesquisadores em atividade em instituições como: Universidade de São Paulo/USP, Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN, Universidade Federal do Pará/UFPA, Universidade Federal do Maranhão/UFMA, Universidade Estadual do Maranhão/UEMA Universidade Federal da Bahia/UFBA, Universidade do Estado de Mato Grosso/UNEMAT, Universidade Federal do Triângulo Mineiro/UFTM, Universidade Federal da

Integração Latino-Americana, Universidade de La Plata na Argentina, Universidade de Varsóvia na Polónia, Universidade de Veliko Târnovo na Bulgária, Universidade Nacional de Honduras entre outras, que já desenvolvem discussões e métodos que reconhecem a importância do investimento na pesquisa na graduação.

A exemplo disso, citamos o Fórum Acadêmico de Letras-FALE, que neste ano realizaria sua 31ª edição, que foi adiada em razão da pandemia do coronavírus que vivenciamos. O FALE é hoje um evento já internacional tanto pela experiência de trazer pesquisadores estrangeiros, mas por também ser um evento que se realiza internacionalmente com o objetivo de promover e debater os avanços do trabalho com a pesquisa na graduação.

Dentre essas práticas promovidas pela ANPGL e desenvolvidas nas universidades citadas anteriormente, temos a consolidação de parcerias que resistem à produtividade institucional e resgata uma concepção de ciência que também compreende a graduação como local de produção científica. É a partir disso que se tem o fortalecimento de grupos de pesquisas que cooperam no sentido de desenvolver uma prática de pesquisa na graduação enquanto método de trabalho acadêmico.

Este método acadêmico configura-se enquanto a aceitação e cobrança da produção do aluno de graduação como prática de pesquisa que demonstra uma experiência enquanto exercício de formação na e para a produção de conhecimento. Isso a partir de cooperações não só institucionalizadas, mas que por meios oficiais ou não garantem aos alunos um contato com a formação científica em graduação. Seja por meio da participação em eventos, grupos de pesquisa, editais e ou práticas desenvolvidas em disciplinas do curso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nosso trabalho, refletimos sobre a relação da experiência vivenciada na graduação com a prática de pesquisa do professor do curso de licenciatura plena em Letras. Mais especificamente, apresentamos diferentes concepções da prática de pesquisa presente na universidade e demonstramos suas presenças na formação acadêmica. Para isso, tivemos a seguinte pergunta de pesquisa norteadora: como o processo de formação acadêmica influencia a prática de pesquisa na graduação?

A partir disso, demonstramos diferentes pressupostos que permeiam a concepção de fazer científico presente nas universidades, na sociedade conseqüentemente. Assim como, a produção dos pesquisadores que compõem esta comunidade. Mesmo que de maneira sucinta, refletimos sobre ao menos duas práticas docentes presentes na universidade nos dias de hoje. Uma que verticaliza e toma o aluno de graduação como coadjuvante, deslocando sua voz enquanto para à margem, como reproduzidor e não produtor de atividade científica.

E a pesquisa na graduação, prática que promove a primeira formação como momento de consolidação do papel do aluno pesquisador a partir do fortalecimento e efetivação da relação da pesquisa com todas as práticas desenvolvidas na universidade, sejam elas em sala de aula, ou em atividades extra curriculares. Nesta, vemos uma proposta baseada na pesquisa na graduação como forma de desenvolver uma formação que tenha o aluno pesquisador como protagonista do fazer científico independentemente de financiamentos, bolsas ou níveis de estudo.

Como consequência desta primeira concepção, temos o desenvolvimento da ideia de que há um sentido para pesquisadores, que a garantia e a aceitação de um trabalho acadêmico, ou mesmo sua aprovação, está ligada a citações e referências de pares ou teorias da comunidade científica que participa.

Diferentemente disso, na segunda concepção, temos a defesa de uma prática científica fundamentada na graduação. É uma concepção que acredita na necessidade de desenvolvermos uma produção que articule e mobilize a fundamentação teórica com uma análise de dados é constitutiva de todo fazer científico.

Propomos, podemos a partir de reflexões, retomar outros trabalhos que nos possibilitam demonstrar que há diferentes formas de se pensar o fazer científico e a formação acadêmica, problematizando o que vivenciamos, ao mesmo tempo, ressaltando os trabalhos como aqueles que são desenvolvidos mesmo sem visibilidade, isto é, ao defendermos uma proposta de pesquisa na graduação, não estamos apenas escolhendo lado, mas sim, demonstrando que é possível verificar avanços com o incentivo a um ensino formativo fundamentado na pesquisa.

Por fim, compreendemos que a produção científica de graduação abrange modos diferentes de escrita construídos a partir de formações e concepções sobre o fazer científico, compreendendo a pesquisa na graduação como exemplo de prática desenvolvida em cursos de Letras do país.

REFERÊNCIAS

- BARZOTTO, V. Apresentação. In BARZOTTO, V.; RIOLFI, C. R.; ALMEIDA, S. (Org.). *Leitura e escrita: impasses na universidade*. São Paulo: Paulistana, 2013. (p. 07- 10).
- BARZOTTO, V & ALMEIDA, S. A pesquisa na universidade: uma questão de leitura. In BARZOTTO, V.; RIOLFI, C. R.; ALMEIDA, S. (Org.). *Leitura e escrita: impasses na universidade*. São Paulo: Paulistana, 2013. (p. 73-90).
- CERTEAU, M. *A cultura no plural*. Tradução de Enid Abreu Dobránszky. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1995.
- CHAUÍ, M. S. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Editora UNESP, 2001

CORACINI, M. J. R. F. Apresentação. In: Coracini, Maria José Rodrigues Faria; Eckert Hoff, Beatriz. (Org.). *Escrit(ur)a de si e Alteridade no espaço papel- tela* (formação de professores, línguas materna e estrangeira). 1ed. Campinas: Mercado de Letras, 2010, v., p. 09-13

FABIANO-CAMPOS, S. *prática da pesquisa como sustentação da apropriação do conhecimento na graduação em Letras*. Natal: Paulistana 2014. No prelo.

PAOLI, J. N. O Princípio da indissociabilidade entre ensino e pesquisa: proposta para sua prática. [S. l: s. n.], 1989.

RIOLFI, C. R. Ensinar a escrever: considerações sobre a especificidade do trabalho da escrita. *Leitura: Teoria & Prática* – Revista da Associação de Leitura do Brasil, Campinas, v. 40, p. 47-51, jan./jul. 2003.

VIEIRA, J. A. *A escrita do texto acadêmico na graduação: modos de utilização de conceitos teóricos de uma área de conhecimento*. 2013. 113f. Dissertação (Mestrado em setembro de 2013). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013.

WARDE, M. J. O diário de bordo de uma orientadora de teses. In: BIANCHETTI, L. (Org.). *Trama e texto: leitura crítica*. 2. ed. São Paulo: Summus, 2002. p. 151-176.

A PESQUISA NA GRADUAÇÃO E OS CAMINHOS DA LEITURA EM ANÁLISE DO DISCURSO

Valnecy Oliveira Corrêa-Santos²

Sulemi Fabiano-Campos³

INTRODUÇÃO

A pesquisa é uma atividade presente no universo acadêmico desde a sua origem. Foi pela pesquisa, movidos pela curiosidade, pela desconfiança e insatisfação em relação à realidade, que o ser humano conseguiu fazer grandes e pequenas descobertas. Da busca por entender as causas da queda de uma maçã, por exemplo, surgiu a lei da gravidade de Newton. Da necessidade de estabelecer comunicação, desenvolve-se a escrita. Assim, se fôssemos fazer um resgate das grandes descobertas, ficaríamos dias a fio a escrever este texto. Ficamos com apenas esses dois exemplos, para retratar o valor da pesquisa na vida humana e para encadear o objetivo deste texto que é tratar da pesquisa na área de Letras, tendo como referente a pesquisa em Análise do Discurso.

Para desenvolver o objetivo que ora nos propomos, organizamos este texto em três seções, primeiro, apresentamos nossa concepção de leitura e de pesquisa, uma vez que compreendemos a pesquisa como uma cuidadosa atividade de leitura da realidade, leitura que requer estabelecer relações, entrelaçar dados, como nos diz Larrosa (2004), requer olhar bem devagar.

Na sequência, trazemos a concepção de leitura e de pesquisa presente na Análise do Discurso (AD), teoria a qual nos filiamos enquanto pesquisadoras da área de Letras. Partimos dos estudos de Michel Pêcheux e, às suas proposições sobre leitura, somamos as contribuições de outros grandes nomes da pesquisa, dos quais citamos Ginzburg (1989) e Larrosa (2004). Pesquisadores que não são vinculados à AD, mas que trazem, em seus textos, importantes contribuições para o trabalho de pesquisa e de leitura. Ressaltamos que a AD é uma ciência interdisciplinar e é esse fato que nos permite estabelecer essas relações entre diferentes áreas.

Na terceira seção, tematizamos a pesquisa, interligando-a ao método de leitura em AD. Esperamos, assim, dialogar sobre a pesquisa, sempre ressaltando o seu valor para o desenvolvimento da ciência em todas as áreas do conhecimento.

² Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

³ Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

LEITURA: ATIVIDADE DE BUSCA

Quando paramos para escrever sobre a leitura, deparamo-nos com uma infinidade de escritos sobre o tema, há textos que contam a história da leitura, outros que tratam de sua importância para desenvolvimento pessoal, outros que tratam do como ler e daí por diante. Queremos, todavia, falar de leitura enquanto atividade de busca, enquanto atividade de investigação, de pesquisa. Para tanto, trazemos a essa abordagem três vozes teóricas e suas concepções sobre a leitura: Michel de Certeau (2014); Jorge Larrosa (2004) e Michel Pêcheux (2015).

Michel de Certeau, historiador francês, publica em *A invenção do cotidiano*, um capítulo sobre leitura e o intitula *Ler: uma operação de caça*. Nesse capítulo, ele faz uma abordagem que perpassa a história da leitura, mostrando como essa atividade tornou-se elitista e um mecanismo de controle social. Em suma, mostra como a leitura se constitui uma atividade marcada por relações de forças que fazem com que o sujeito, ao ler, apenas reafirme o que está no texto.

Nessa relação, um texto quando é dado a ler, já traz consigo um princípio de sentido a ser reafirmado, reduzindo a ação do leitor à “escuderia do sentido” (CERTEAU, 2014, p. 243). Esse autor argumenta que “oferecendo-se a uma leitura plural, o texto se torna uma arma cultural, uma reserva de caça, o pretexto de uma lei que legitima, como ‘literal’, a interpretação de profissionais e de clérigos socialmente autorizados” (CERTEAU, 2014, p. 243). Ao problematizar a relação entre texto e leitor, Certeau (2014) a coloca no plano da estratificação social, das relações de classe.

A leitura, todavia, também pode ser uma atividade silenciosa, transgressora, diz ele. Eis o desafio que se impõe ao leitor, sujeito constituído socialmente e cuja constituição impõe-lhe uma postura e um significado. Desafio de romper com a experiência da passividade, do constituído, do já sabido. Fazer da operação de caça o processo contrário, não do texto ao leitor, como atividade de caça a adeptos dos sentidos, mas do leitor ao texto, como atividade de busca de sentido(s). A leitura investigação possui esse viés, ser atividade de desconstrução e (re)construção do sentido.

Larrosa (2004), ao bordar o tema da leitura numa perspectiva filosófica, defende que esse tipo de leitura é possível quando o texto é dado a ler ao leitor. Isso implica um ato de “problematizar o evidente, de converter em desconhecido o demasiado conhecido, de devolver certa obscuridade ao que parece claro, de abrir uma certa ilegibilidade no que é demasiado legível” (LARROSA, 2004, p. 16).

Temos duas perspectivas bem distintas, pois partem de diferentes lugares de fala, mas encontramos nelas bases para problematizar a necessidade de uma mudança de atitude em relação ao ato de ler. É com base nessa necessidade que a AD apresenta-se, para nós, como um caminho possível para a leitura, uma vez que, ao partir de uma perspectiva interdisciplinar, traz fundamentos para que o leitor, ao ter o texto como objeto de análise, desenvolva, tendo como base o que está posto na

materialidade textual, caminhos que o levem ao conhecimento das posições ocupadas pelos sujeitos, bem como à compreensão dos sentidos por eles construídos sócio-histórico e culturalmente. Para ampliarmos essa proposição inicial sobre a AD, cumpre abordar a teoria, segundo a perspectiva de seu maior representante, Michel Pêcheux.

A ANÁLISE DO DISCURSO COMO DISPOSITIVO DE LEITURA

A Análise do Discurso (AD) é, como define Pêcheux (2015), um dispositivo de leitura. Trata-se de uma ciência que surgiu na França, na década 1960, a partir dos estudos desenvolvidos por um grupo de pesquisadores, dos quais, Michel Pêcheux ficou conhecido como maior expoente. A AD é, tradicionalmente, conhecida como uma ciência interdisciplinar que articula, basicamente, três componentes: a Linguística, o materialismo histórico e a psicanálise.

A Linguística, ciência que se ocupa do estudo da língua, fornece os fundamentos para compreender a estrutura do dizer em sua materialidade. Como diz Pêcheux (2009, p. 81), “a língua se apresenta como a base comum de *processos* discursivos diferenciados, que estão compreendidos nela”. Compreender essa afirmação de Pêcheux implica conceber a relação entre língua e discurso. O discurso é um constituinte histórico, cuja origem não se pode definir. É, por meio da língua, que o discurso passa a ter forma, a ter materialidade e a veicular socialmente. A língua é, por isso, base comum dos processos discursivos. Os processos discursivos envolvem as formas como o dizer se articula, considerando os condicionantes imposto pela língua, para que o discurso tome forma.

O materialismo histórico, fundado por Karl Marx, é, para a AD, um método de interpretação da realidade, pois favorece pensá-la como algo que se desenvolve numa perspectiva histórica e diacrônica. Ao explicar sua adesão ao materialismo histórico, Pêcheux (2009, p. 73) parte da seguinte proposição: “o essencial da tese materialista consiste em colocar a independência do mundo exterior [...] em relação ao sujeito, *colocando simultaneamente* a dependência do sujeito com respeito ao mundo exterior”.

A realidade é, assim, exterior ao sujeito, mas é com base nela, na forma como ela se apresenta, que o sujeito se constitui. Nessa concepção, o sujeito ocupa uma posição, determinada pelo exterior sócio-histórico. Cumpre compreender que o sujeito aqui citado não é o ser físico, que possui nome e identidade, mas o ser social. O homem e a mulher, por exemplo, são dois sujeitos, socialmente, construídos, cada um ocupando posições ao longo da história. A constituição da mulher como um ser frágil, por exemplo, é fruto de um discurso instituído socialmente, ou seja, fundado no real da história. Embora essa concepção já tenha em muito sido modificada e/ou desconstruída, sempre haverá, na sociedade, um sujeito que, por ter sido interpelado por esse discurso, em um dado

momento, o defenda. É nessa perspectiva que Pêcheux (2009) diz que o sujeito é dependente do mundo exterior, pois é nele que ele se constitui como tal.

A Psicanálise de Freud e, posteriormente, com Lacan, traz os fundamentos para a compreensão do sujeito, constituído no interior de uma dada realidade, social e ideologicamente determinada. Para Pêcheux (2009), o sujeito é heterogêneo, constituído pelo sujeito e pelo Sujeito. O primeiro, com s minúsculo, representa o conjunto das ideologias presentes no mundo social, os muitos outros com quem o sujeito convive e a partir dos quais ele ganha, por meio das práticas sociais, condição de existência. Já o Sujeito representa a Ideologia, no sentido macro do termo. Retomando nosso exemplo dos sujeitos homem e mulher, é a ideologia, com S maiúsculo, que define essa posição social. É nesse sentido que Pêcheux (2009, p. 134), citando Althusser, afirma que “a Ideologia interpela os indivíduos em sujeito”.

Sobre a relação entre essas três áreas do saber, Pêcheux (2015, p. 45) comenta que “o efeito subversivo da trilogia Marx-Freud-Saussure foi um desafio intelectual engajado a promessa de uma revolução cultural, que coloca em causa as evidências da ordem humana como estritamente bio-social”. Trata-se de uma relação permeada por complexidades, mas que trouxe, para a AD, a percepção de que o discurso deve ser compreendido a partir da heterogeneidade de três realidades: da língua, da história e do inconsciente, bem como da heterogeneidade do sujeito.

Com base nesses postulados, Pêcheux lança sua proposta de leitura para a análise de discursos. Proposta que passou por constantes reformulações ao longo de sua trajetória. Maldidier (2017, p. 21), ao escrever sobre a obra de Pêcheux, diz que “o dispositivo da análise do discurso se quer um instrumento científico; ele é o primeiro modelo de uma máquina de ler que arrancaria a leitura da subjetividade”. Depois acrescenta: “a questão da leitura, e por aí mesmo a do dispositivo da leitura da análise de discurso, é para Michel Pêcheux uma questão fundamentalmente estratégica” (MALDIDIER, 2017, p. 101). Essas duas passagens retratam o que está na base da teoria não subjetiva da linguagem proposta por Pêcheux, a questão da leitura e do sujeito. A formulação dessa teoria é extensa, perpassou toda a produção pecheutiana e a de um grupo de estudiosos a ele ligados, dois quais podemos citar a título de exemplo: Paul Herry, Catherine Fuchs, Françoise Gadet e Denise Maldidier.

Tradicionalmente, a AD encontra-se dividida em três épocas:

a primeira época da análise do discurso: AD-1 como exploração metodológica da noção de máquina discursivo-estrutural [...] AD-2: da justaposição dos processos discursivos à tematização de seu entrelaçamento desigual [...] III. A emergência de novos procedimentos da AD, através da desconstrução das maquinarias discursivas: AD-3 (PÊCHEUX, 2014a, p. 307-311).

A perspectiva de leitura que abordamos aqui é a da terceira época. Pêcheux (2010), em texto intitulado *Ler o arquivo hoje*, defende que a base da leitura encontra-se na relação entre a língua e a discursividade. Esta por ser um sistema e possuir uma sintaxe, por meio da qual se observa um jogo. É da relação entre as peças desse sistema que se constrói o sentido; e a discursividade representa a inscrição de sentidos, historicamente constituídos, nos processos linguísticos. Em relação à língua, a leitura pode ser uma atividade a nível de superfície, todavia, quando se pensa a discursividade, a atividade de leitura requer uma atitude interpretativa.

Em *Discurso: estrutura ou acontecimento*, Pêcheux (2015) trata sobre a leitura em capítulo intitulado *Ler, descrever e interpretar*. A leitura, nessa obra, é compreendida como uma atividade que envolve essas três ações. Trata-se de uma atividade que requer colocar-se em posição de entender o que está posto no texto sob a forma de discursos. Ação que comporta o risco apontado por Certeau (2014) de repetir o já posto, fazendo do leitor escudeiro do sentido. Para tentar fugir a esse cerceamento, Pêcheux (2015) apresenta três exigências: atentar para a materialidade linguística, por ser este o ponto em que o discurso se mostra; depreender as pistas deixadas no texto, marcando o lugar e o momento da interpretação; compreender o discurso como algo cercado por muitos outros, como marca de uma memória e de uma atualidade.

Esses passos não sinalizam para um trabalho de leitura como ação repartida, primeiro isso, depois aquilo, tampouco como ação mecânica, mas mostra a complexidade da leitura, uma vez que se trata de uma ação que está presente na atitude dos dois sujeitos envolvidos: o que diz e o que lê. O dizer é, por natureza, um ato de leitura, de interpretação de outros dizeres. Os processos discursivos presentes no jogo linguístico marcam as escolhas do sujeito que diz, por isso o leitor deve atentar para esses pontos de deriva, orienta o teórico.

Em texto posterior, Pêcheux (2016), busca, de certa forma simplificar os caminhos da leitura e a apresenta como ato que envolve quatro operações – “recortar, extrair, deslocar, reaproximar [...] leitura que se poderia designar como *leitura-trituração*” (PÊCHEUX, 2016, p. 24-25, grifo do autor). Ora, para recortar e extrair é preciso descrever; o deslocar envolve o ato de interpretar, uma vez que movimenta o sentido, buscando estabelecer relações numa rede de memória; inserir o sentido nessa rede de memória, ou seja, reaproximar favorece a compreensão do que está posto no fio do discurso.

Ao propor sua forma de leitura, Pêcheux manteve, em todas as fases de sua trajetória acadêmica, a defesa de que os sentidos não são estáticos e a escrita, o retorno de um já dito, é escritura, processo constituído por dois movimentos discursivos, o retorno das significações estabilizadas, da leitura literal, e o trabalho com a significação, ou seja, a interpretação. Isso significa que todas as vezes que se mobiliza um sentido, concomitante a essa ação, está a interpretação, não como processo consciente, mas como presença do sujeito no Sujeito. Ação que pode ser compreendida como o

retorno de um já dito, construído a partir da interpelação ideológica. A leitura é para Pêcheux (2009, 2014, 2015, 2016) uma atividade de busca pelo(s) sentido(s) numa relação entre o real da língua, da história e do inconsciente.

Feito essa breve trajetória teórica, a seção seguinte objetiva instrumentalizar o uso dessa teoria para as atividades de pesquisa na graduação.

PESQUISA NA GRADUAÇÃO: CAMINHOS POSSÍVEIS

O percurso feito até esse ponto tem o propósito de demonstrar que a leitura é uma das atividades mais relevantes de um trabalho de pesquisa. Independente da área de atuação do pesquisador, ele precisará cumprir os passos da leitura, proposto por Pêcheux (2016): recortar, extrair, deslocar, reaproximar. A atividade de pesquisa é imanente à leitura e a interpretação dos dados coletados. O desafio que se nos apresenta agora é tratar sobre a pesquisa na graduação, apresentando a AD como uma área capaz de favorecê-la. Já apresentamos a leitura como atividade investigativa e a AD como um dispositivo de leitura. A operacionalização da pesquisa, nessa área, só precisa de uma inquietação do pesquisador.

Em Letras, área a qual nos situamos, há um campo vasto para investigação, que envolve a descrição e o uso da língua, tendo como referentes as muitas subáreas da Linguística e da Literatura. Apesar disso e da pesquisa ser um dos pilares da atividade acadêmica, é uma atividade ainda pouco visível na graduação, tempo em que os alunos voltam-se mais para o estudo programático do curso, sem, contudo, estabelecer uma relação entre os conhecimentos que estão sendo adquiridos e sua aplicabilidade social.

Essa pequena notoriedade da pesquisa na graduação fez com que a universidade sofresse muitas críticas, entre as quais se apontava a ausência de preparação do graduado para enfrentar os desafios da vida profissional, entre os quais está a docência. Tal quadro vem, pouco a pouco, sendo modificado, pois se tem promovido mais atividades de incentivo à pesquisa na graduação. Em nossa área, podemos citar o Fórum Acadêmico em Letras (FALE), que completa vinte e nove anos de fundação e já levou a discussão sobre a pesquisa a diferentes regiões do Brasil. Além disso, os grupos de pesquisa criados para alunos de graduação também tem incentivado muito a prática da pesquisa.

A língua, a fala, o texto, a palavra, o enunciado, a leitura e a escrita podem tornar-se objeto de pesquisa em AD. O Grupo de Estudo em Estudos do Texto e do Discurso (GETED) do Departamento de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, do qual somos integrantes, nasceu das inquietações sobre a escrita. Hoje, o GETED tem como objeto a escrita. Esse objeto passa por uma delimitação, estudamos a escrita acadêmica. Em nossas pesquisas, utilizamos textos produzidos na esfera acadêmica, tais como artigos, dissertações e teses.

Desse exemplo, ressaltamos que, ao iniciar uma atividade de pesquisa faz-se necessário a presença de uma inquietação, da qual surgirá o objeto a ser investigado, uma delimitação e a instituição de um *corpus*. Esse *corpus* pode vir de uma mesma fonte ou de diversas fontes. Um exemplo: uma aluna de iniciação científica vinculada ao GETED estuda a escrita acadêmica, para tanto constituiu seu *corpus* utilizando relatórios de estágio de alunos que estão concluindo o curso de graduação. Sua busca é guiada pela inquietação acerca da imagem que o acadêmico faz do estágio. Movida por essa inquietação, ela busca pistas linguísticas que lhe permitam compreender como essa imagem é constituída.

Quanto ao *corpus* de fonte variada, um pesquisador pode pegar, por exemplo, um enunciado que trate sobre um dado tema social e investigar como esse mesmo enunciado se constitui em diversas ocorrências linguísticas nas inúmeras fontes, tais como o jornalismo, a publicidade, o texto de aluno, um sermão religioso, uma narrativa de partida de futebol etc.

A inquietação e o *corpus* requerem outros elementos, tais como a delimitação de um objetivo, uma vez que sem objetivo, o pesquisador não pode prever, exatamente, o que quer alcançar.

A teoria ocupa um lugar relevante, pois deve permear todas essas etapas de escolhas. O conhecimento teórico lapida o olhar sobre os fatos, ou seja, é a teoria que ensina o pesquisador a ver o fenômeno. Nesse aspecto, a AD apresenta-se como uma ciência favorável a pesquisa em Letras, uma vez que ela não se restringe apenas à língua como estrutura, mas favorece a percepção dos fatos numa esfera histórico-social. Por exemplo, recentemente, explodiu no contexto social o enunciado “É nós”. Uma pesquisa em AD buscaria compreender o que esse enunciado significa nos variados contextos em que é empregado, bem como o porquê de algumas pessoas reiterarem esse dizer.

O trabalho de pesquisa em AD, vale ressaltar, abre espaço para atividades interdisciplinares, uma vez que a AD coloca-se como dispositivo de leitura. É fato que ela oferece uma base teórica para análise, mas não se fecha nela.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa rápida abordagem objetivou abrir um diálogo sobre a pesquisa, uma vez que o espaço, aqui reservado, visa a um despertar para a atividade de pesquisa e, ao mesmo tempo, a apresentar a AD como um dispositivo de leitura útil à pesquisa em qualquer fase da vida acadêmica, a começar pela graduação. Assim, para finalizar essa abordagem queremos ressaltar três pontos.

O primeiro, a leitura é atividade imanente a vida humana. Em todas as ações, seja da vida cotidiana, seja da vida acadêmica, desenvolvemos leitura. Já se tornou lugar comum tratar sobre a importância da leitura. Não entraremos nesse âmbito, diremos apenas que é preciso lapidar o olhar, aprender a ver/ler. A AD, ao interligar três áreas de conhecimento (Linguística, História e

Psicanálise), favorece a percepção do leitor, seja em relação à leitura da palavra escrita, seja das muitas outras formas de leituras que se apresentam como desafio de viver em sociedade.

O segundo, a pesquisa é uma atividade que favorece a formação profissional e o desenvolvimento da ciência. Ser aluno de graduação ou de pós-graduação requer, assim, constituir-se pesquisador. Ação possível somente pelo exercício. O pesquisador forma-se mediante a prática de pesquisa e isso envolve um ir e vir pelos caminhos da ciência, a fim de conhecer o que já se sabe, não para ter informação sobre o que está posto, para ser escudeiro do sentido, mas para lançar as bases da dúvida, da suspeita. Não há pesquisa sem essas bases.

Por fim, como terceiro ponto, diremos que a Análise do Discurso traz bases para a leitura e desperta o olhar do leitor, do pesquisador. Não se trata de fórmula, tampouco apresentamos o dispositivo da AD como verdade infalível para o trabalho com a leitura. Apresentamos como possibilidade e ponto de partida que orienta o agir, pois, no percurso, é o pesquisador que traça, por tortas linhas, sua maneira de ler os dados coletados na pesquisa.

O desafio da pesquisa apresenta-se a cada um de nós que vivemos a universidade no dia a dia e precisamos impedir que suas ações fiquem restritas à intervenções, Larrosa (2016) já nos alerta que as ações intervencionistas tem tomado o espaço da pesquisa, na universidade; impedir que as leituras tornem-se caminho para o fetiche do conhecimento como nos alerta Geraldi (2013); e, em primeira instância, impedir que as posições de dominação se mantenham, ficando restrito aos leitores, alunos leitores, a escuderia do sentido, como bem coloca Certeau (2014).

Talvez o leitor, ao iniciar a leitura deste texto, esperasse a apresentação de exemplos de pesquisa com caminhos construídos. Não os demos, pois partimos do pressuposto de que a pesquisa é caminho solitário que o pesquisador constrói ao deparar-se com a inquietação, ao constituir o *corpus*, ao ler os dados. Em suma, ao viver a pesquisa.

REFERÊNCIAS

- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes do fazer*. 22. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- GINSBURG, Carlo. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- LARROSA, Jorge. *Linguagem e Educação depois do Babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- _____. *Tremores: escritos sobre a experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.
- MALDIDIER, Denise. *A inquietação do discurso: (re)ler Michel Pêcheux hoje*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.
- PECHEUX, Michel. *Semântica e discurso*. 4. ed. – Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2009.

_____. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, Eni P. (org.). *Gestos de leitura: da história no discurso*. 3. ed. – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2010.

_____. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, F.; HAK, T. *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 3. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014.

_____. A análise de discursos: três épocas (1983). In: GADET, F.; HAK, T. *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 3. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014a.

_____. *O discurso: estrutura ou acontecimento*: 7. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

_____. Abertura do Colóquio. In: CONEIN, Bernard; COURTINE, Jean-Jacques; GADET, Françoise; MARANDIN, Jean-Marie; PÊCHEUX, Michel (orgs.). *Materialidades discursivas*. – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2016.

A PESQUISA NA GRADUAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO DE NOVOS OLHARES

Mariana Lima da Silva⁴

INTRODUÇÃO

O contato com a investigação científica constitui um processo bastante novo na vida do indivíduo enquanto ser inserido no ambiente acadêmico. Assim, este sai do Ensino Médio com uma possibilidade de maior expansão intelectual e de formação humana, passando a entrar em contato com tipos de textos e informações dantes estranhas a ele e em alguns contextos com aprofundamentos de assuntos já vistos. Nesse sentido, a graduação assume finalidades, conforme nos diz a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei nº 9.394/96), a saber:

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; [...]

III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive [...]. (BRASIL, 2017, p. 32)

Com vista nessas questões, observa-se que o fazer científico configura uma das pautas do Ensino Superior. Além disso, na academia, já nos períodos iniciais, o aluno passa a se aproximar das áreas de seu curso que mais lhe chamam atenção e lhe despertam interesse. Há, ainda, a possibilidade de inserção em grupos de estudos que podem vir a ser uma importante ferramenta para o desenvolvimento do espírito de pesquisador no aluno.

A iniciação científica é uma atividade de cunho pertinente aos graduandos já que permite a apreensão de novos conceitos e a vivência da teoria na prática. Em virtude disso, a experiência do discente na pesquisa na graduação propicia o desenvolvimento de três aspectos importantes:

- i) A melhoria do desempenho acadêmico, como desenvolvimento de habilidades de falar em público, aperfeiçoamento de vocabulário etc.;
- ii) A possibilidade ao estudante de se desenvolver como pesquisador e;
- iii) O aspecto humano, por exemplo, saber aceitar sugestões e lidar com críticas.

⁴ Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), *Campus* Bacabal.

O FAZER CIENTÍFICO NA GRADUAÇÃO

Em particular, o interesse e a conseqüente inserção na investigação científica, já nos anos iniciais de minha formação acadêmica, se apresentaram como uma realidade distante e antes nem imaginada, principalmente devido ao contato não tão bem sucedido na disciplina de Metodologia Científica em que as questões relativas à escrita científica configuravam algo totalmente desconhecido para mim. No entanto, na disciplina de Fundamentos de Linguística a afeição pelos estudos desenvolvidos por Noam Chomsky, a respeito de sua teoria da linguagem, e posteriormente, as aulas de Sintaxe despertaram em mim o gosto sobre a temática da organização sintática da língua, como também o gosto pelas questões teóricas.

Nesse mesmo período, surgiu possibilidade de ingressar no Grupo de Estudo Língua e Gramática – GELG, que estava começando a ser desenvolvido pela professora Vilma Maria Reis Cavalcante¹ e que tinha como propósito tratar sobre questões de descrição sintática do Português do Maranhão, dentro do projeto maior “Elementos para caracterização do português do Maranhão”. Nas reuniões do grupo, tratávamos sobre questões teóricas, discussões sobre redação científica, palestras, leituras de artigos e de teses de doutorado etc. Um ano depois, concorri à bolsa de Iniciação científica e que me rendeu dois anos como bolsista.

Nesse sentido, o contato com questões teóricas específicas ajuda no desempenho como bolsista de iniciação científica, uma vez que a importância de ter um aporte teórico foi determinante para o desenvolvimento da pesquisa sem tantas dificuldades. Faz necessário, portanto, dizer que:

- a) Não se faz Iniciação Científica sem preparação teórica;
- b) A experiência da pesquisa deve ser um *continuum* dentro do curso, ou seja, preparação, desenvolvimento do plano de estudo proposto e apresentações em eventos científicos. Em se referindo ao nosso Estado, ainda temos poucos eventos na área de linguística, mas temos que procurar apresentar em semanas de letras, além dos seminários obrigatórios.
- c) Além disso, torna-se importante o contato com professores da área de seu estudo do curso, não só o orientador, pois possibilita enriquecer seu trabalho com sugestões e outros pontos de vista, o que contribuiu muito para o desempenho enquanto bolsista e enquanto graduanda.

É fato que a possibilidade de ingresso em Grupos de Estudo não seja a realidade da qual muitos alunos tenham acesso na graduação, porém nada impede a aproximação dos mesmos a professores que se envolvem em pesquisa e o aprofundamento em questões de natureza teórica que possam possibilitar a inserção na Iniciação Científica.

Torna-se importante ressaltar que a I. C. dá ao aluno a humildade de saber suportar as críticas, ou seja, de entender que o trabalho que está desenvolvendo não é um produto pronto e acabado, mas sim que existem outras possibilidades e outros pontos de vista. Assim, o discente, ao se submeter a apresentações orais em eventos, não só está divulgando sua pesquisa à comunidade acadêmica como também está colocando à prova todos os conhecimentos adquiridos e além de está ampliando sua experiência na pesquisa.

A pesquisa que apresentamos a seguir é fruto de nosso percurso como bolsista de Iniciação Científica, sendo nosso primeiro projeto, que compreendeu o período de 2016 a 2017 e que foi fomentada pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica da UEMA (PIBIC/UEMA), com o título ‘O Parâmetro do Sujeito Nulo no Português de Bacabal’.

O PARÂMETRO DO SUJEITO NULO NO PORTUGUÊS DE BACABAL

A fundamentação teórica da pesquisa está pautada na teoria de Princípios e Parâmetros de Noan Chomsky proposta em 1981, em interface com a Sociolinguística Paramétrica de Tarallo, 1987. Procuramos saber com essa investigação como o sujeito nulo ocorre em dados do português de Bacabal, considerando, nesse sentido, a força da desinênciade de número e pessoa (Agr)² como capaz de licenciar sujeitos nulos.

Essa proposta de pesquisa justifica-se pela existência de poucos trabalhos de natureza sintática no Maranhão, além disso, o português maranhense carrega o estigma de português mais bem falado do país, afirmação pouco estudada cientificamente, e que nos motiva a investigá-la. Acreditamos que os resultados da presente pesquisa são importantes para a descrição e registro do português falado em Bacabal, além de poder servir de comparação com outros conjuntos de dados.

O sujeito nulo no português do Brasil tem, ao longo dos anos, diminuído consideravelmente a sua realização. Em relação ao português falado do Maranhão, existem informações pouco estudadas cientificamente de que este seja o português mais bem falado do país. Desse modo, essa afirmação nos leva a algumas especulações. A primeira delas é de que não há pesquisas científicas suficientemente relevantes que nos apontem nessa direção; a segunda, é de que a existência de um português que conserve traços do português clássico falado no Brasil no final do século XIX implica a manutenção de estruturas sintáticas como a obrigatoriedade do sujeito nulo, entre outras. Por um lado, os resultados da pesquisa de Duarte (1995) registram um português com alterações significativas no que diz respeito ao sujeito nulo. Por outro lado, no que diz respeito ao português do Maranhão,

ainda contamos com poucos trabalhos que nos indiquem se as alterações apresentadas por Duarte (1995) podem ser registradas no Maranhão.

De qualquer forma, nos últimos anos, trabalhos resultantes de cursos de mestrados e doutorados têm sido realizados, como o de Cavalcante (2014), além das pesquisas realizadas dentro do projeto ALIMA (Atlas Linguístico do Maranhão), como Alves (2010; 2012). Além disso, a ideia de conservação de um português falado no século XIX está ligada ao português falado na capital São Luís. Assim, a proposta desta pesquisa tem como objetivo descrever o comportamento sintático do sujeito nulo no português de Bacabal, no centro do Estado.

O *corpus* utilizado foi de 20 entrevistas feitas com informantes de Bacabal, com nível superior, nativos ou residentes na cidade há mais de 30 anos. Os informantes são divididos em duas faixas etárias a primeira que corresponde de 20 a 30 anos e a segunda de 55 anos em diante. A forma de realização das entrevistas foi a formal (documentador e informante). Estas não tiveram um roteiro de perguntas fixo e foram gravadas a partir de temas diversos.

Utilizamos para a análise das entrevistas uma variável dependente (preenchimento *versus* não preenchimento, em todas as pessoas gramaticais); três tipos de variáveis linguísticas: Tempo verbal (presente, pretérito perfeito, pretérito imperfeito e outros); tipo de recuperação do sujeito (antecedente e flexão); Tipo de oração (Independentes e as subordinadas, com exceção das relativas) e uma variável não linguística (faixa etária mais jovem (20 a 30 anos) e faixa mais alta (55 anos em diante)).

De uma maneira geral, os dados levantados apresentam um percentual maior de sujeitos plenos que nulos. Assim, foram coletados do corpus em estudo 3.277 dados, dos quais 3.116 são de sujeitos plenos e 161 são de sujeitos nulos, o que equivale a 95.08% e 4.91% respectivamente.

Na tabela apresentada abaixo podemos observar a quantificação dos dados levantados considerando o total de ocorrências de sujeitos plenos e nulos por faixa etária no português de Bacabal.

Tabela 4: Sujeitos plenos e nulos por faixa etária no português de Bacabal

Faixa etária	Sujeitos plenos nº/%	Sujeitos nulos nº/%	Total nº/%
Faixa etária 1 (20 a 30 anos)	1.928 / 96.64	67 / 3.35	1.995 / 60.87
Faixa etária 2 (55 anos em diante)	1.188 / 92.66	94 / 7.33	1.282 / 39.12
Total geral	3.116 / 95.08	161 / 4.91	3.277/100

Considerando o total de sujeitos plenos e nulos por faixa etária, pudemos constatar que na faixa etária 1, correspondente a falantes com idades de 20 a 30 anos, do total de nulos e plenos que é 1.995 registros, o correspondente a 60.87% dos dados totais 96.64% são de sujeitos plenos e 3.35% são de sujeitos nulos, enquanto na segunda faixa etária, correspondente aos falantes com idades de 55 anos em diante, do total de nulos e plenos de que é 1.282 que corresponde a 39.12% dos dados gerais, 92.66% são de sujeitos plenos e 7.33% são de sujeitos nulos.

Embora o total de sujeitos na segunda faixa etária apresente uma diferença percentual de 3.98%, o que não constitui uma diferença significativa.

De forma bem ampla podemos afirmar que o português de Bacabal acompanha os resultados obtidos por Duarte (1995): o de que está havendo uma progressiva substituição de sujeitos nulos por plenos.

A tabela a seguir apresenta o total de sujeitos por faixa etária no português de Bacabal.

Tabela 2: ocorrências de sujeitos nulos por faixa etária no português de Bacabal

Faixa etária	Faixa etária 1 (20 a 30 anos) nº / %	Faixa etária 2 (55 anos em diante) nº / %	Total nº / %
	67 / 41.61	94 / 58.38	161 / 100

Por meio da apresentação da tabela 2 acima fica evidente que as ocorrências de sujeitos nulos na segunda faixa (55 anos em diante) apresenta um percentual de 3.38% a mais que a 1ª faixa etária (20 a 30 anos). Assim, a 1ª faixa etária apresenta um percentual de 58.38%, enquanto a 2ª faixa apresenta um percentual de 41.61%.

A tabela a seguir apresenta o total de nulos distribuídos por pessoa gramatical:

Tabela 3: Sujeitos nulos por pessoa gramatical no português de Bacabal

Pessoas gramaticais	1ª sing.	2ª sing.			3ª sing.	1ª pl.		2ª pl.	3ª pl.		
	Eu	Tu+ -s	Tu	Você	Ele	Nós	A gente	Vocês	Eles		
Sujeitos nulos	nº	84	-	-	32	7	34	-	3	1	161
	%	52.17	-	-	19.87	3.34	21.11	-	1.86	0.62	100

Como podemos observar nos dados apresentados na tabela, os sujeitos nulos no português de Bacabal ocorrem predominantemente na 1ª pessoa do singular com um percentual de 52.17%, na 1ª pessoa do plural (nós) com percentual de 21.11%, o que caminha, de modo geral, de acordo com

os dados apresentados por NOVAES (1996) com relação ao PB, onde segundo o autor, nessas pessoas gramaticais a desinência flexional é suficientemente forte e distintiva das demais. Nas outras pessoas gramaticais, sendo a 3ª do singular o total foi de 3.34%, na 2ª pessoa indireta do plural (vocês) 1.86%, na 3ª do plural 0.62%. Já na 2ª do singular (tu com ou sem flexão) e na 1ª pessoa indireta do plural (a gente) não foram registrados percentuais de nulos.

Em nossos dados, houve ainda, um percentual um pouco maior dos demais na 2ª pessoa do singular indireta (você) com cerca de 19.87% de ocorrências, o que nos faz notar que apesar dessa pessoa gramatical apresentar desinência flexional que podem, em alguns casos, se assemelhar as desinências de 3ª do singular, de 2ª do singular (tu - sem flexão) e a 1ª pessoa do plural indireta (a gente) esta foi verificada em nossos dados.

- a) Para a 2ª pessoa direta do singular (tu com ou sem desinência) vemos que não há ocorrências de nulos para essa pessoa gramatical. No entanto, para plenos sua realização foi evidente em nossos dados, sendo que o percentual para o ‘tu’ com desinência (-s) foi mínimo em comparação com o ‘tu’ sem desinência.
- b) Para o ‘tu’ com desinência (-s), referente aos dados de sujeitos plenos encontramos apenas uma única ocorrência, essa registrada na 2ª faixa etária como vemos no exemplo:
 Inf.: nós temos a turma do terceiro período de espanhol tu **vais** trabalhar com eles período é uma turma ótima (IF2FE2BAC).

Referente às realizações de sujeitos plenos da 2ª pessoa do singular ‘tu’ com desinência de 3ª pessoa apresentamos alguns exemplos:

Inf.: Porque quando eu era pequena mamãe me amedrontava assim: olha eh tu te **comporta** aí porque se tu não te comportar eu vou chamar aquela preta velha pra te pegar.... (IF7FE2BAC)

Inf.: Olha eu penso, mas acontece que tu **sabe** que a nossa igreja é... feita de grupos grupo familiar (IF4FE2BAC)

- c) Ainda para a 2ª pessoa, constatamos que a forma ‘tu’ concorre com a forma ‘você’ só que o pronome ‘tu’ aparece em percentuais inferiores.

No que se refere à variável tempo verbal, os percentuais de sujeitos nulos no português de Bacabal são apresentados na tabela 8 abaixo:

Tempo verbal	nº	%
Presente	98	60.86
Pretérito perfeito	47	29.19
Pretérito imperfeito	7	4.34

Outros	9	5.59
Total	161	100

Como é possível verificar na tabela acima, o percentual de sujeitos nulos no português de Bacabal obedece à seguinte ordem de preferência pelos falantes: presente com 60.86%, pretérito perfeito com 29.19%, pretérito imperfeito com 4.34% e por último, outros tempos verbais com 5.59% de ocorrências.

Vemos a partir desses dados, que o português de Bacabal caminha em um rumo diferente do português do Brasil no que se refere à ordem de favorecimento do sujeito nulo por tempo verbal considerando aqui, os resultados obtidos por Novaes (1996), pois enquanto no PB a ordem de favorecimento é: pretérito perfeito, pretérito imperfeito e presente, no Português de Bacabal a ordem apresenta-se em presente, pretérito perfeito, outros e pretérito imperfeito. No entanto, os dados de Bacabal coincidem com os dados obtidos por Cavalcante (2014) sobre português do Maranhão, que revela que os tempos verbais que favorecem o apagamento do sujeito são o presente do indicativo e o pretérito perfeito (p.118).

Os seguintes exemplos revelam sujeitos nulos nos tempos presente, pretérito perfeito e pretérito imperfeito.

Presente do indicativo:

Inf.: Portanto nossas viagens não são fáceis. Cidades longe, **pegamos** cidades longe sim porque pra sermos conhecidas a gente tem que né... rodar o Maranhão todinho não é fácil. (I9FE1BAC)

Pretérito perfeito do indicativo

Doc.: lembro da irmã Maria

Inf.: pronto....**Trabalhei** com a irmã Maria, com a irmã Amélia de Taberta... (IF5FE2BAC).

Pretérito imperfeito do indicativo:

Inf.: ... mas enquanto eu tava em nenhum momento eu pensei assim: ‘ah, já pensou se isso aqui fosse assaltado? Não. Não. Nunca pensei nisso não (). **Agia** como se estivesse trabalhando em qualquer outra empresa... (I7FE1BAC).

No que concerne à variável tipo de oração apresentamos a seguinte tabela de sujeitos nulos no português de Bacabal:

Tipo de oração	nº	%
Coordenadas	150	93.16
Principais	5	3.10
Subordinadas	6	3.72

Total	161	100
-------	-----	-----

Observando a tabela 5 é notório que de todas as orações a que apresentou um percentual superior foram às coordenadas com 93.16% das ocorrências. Fato esperado por nós, por serem estruturas mais simples e favoráveis para a ocorrência do sujeito nulo. Nas orações principais o percentual foi de 3.10% e nas subordinadas 3.72% de ocorrências.

Em comparação com os dados obtidos por Cavalcante (2014) sobre os dados do português do Maranhão, os dados de Bacabal sobre a preferência do sujeito nulo em orações coordenadas, porém enquanto a autora encontrou em seus dados um percentual também alto de subordinadas enquanto nos dados de Bacabal o mesmo não ocorreu.

No português de Bacabal com relação à variável tipo de recuperação apresentamos a seguinte tabela:

Tabela 6: Ocorrências de sujeitos nulos por tipo de recuperação e identificação no português de Bacabal.

Tipo de recuperação e identificação	Antecedente nº / %	Flexão nº / %	nº / %
	67 / 41.61	94 / 58.38	161 / 100

Nessa tabela 6 observamos que o percentual de sujeitos nulos por antecedente no português de Bacabal é de 41.61% e de sujeitos nulos 58.38%.

Já o total de sujeitos nulos recuperados via flexão no tempo presente apresentam os percentuais de: 45.76% para a 1ª pessoa do singular, 49.15% para a 1ª pessoa do plural ‘nós’ e 5.08% para a 2ª pessoa indireta do plural ‘vocês’. Nas demais pessoas não foram registradas ocorrências de sujeitos nulos. Vemos então, que os sujeitos nulos no tempo presente recuperados e identificados via flexão ocorrem preferencialmente na 1ª pessoa, de acordo com a tabela 7.

Tabela 7: Ocorrências de sujeitos nulos recuperados via flexão no tempo verbal presente por pessoa gramatical no português de Bacabal

Pessoas gramaticais	1ª sing.	2ª sing.			3ª sing.	1ª pl.		2ª pl.	3ª pl.	
	Eu	Tu+ -s	Tu	Você	Ele (a)	Nós	A gente	Vocês	Eles (as)	
nº	27	-	-	-	-	29	-	3	-	59
%	45.76	-	-	-	-	49.15	-	5.08	-	100

Pessoas gramaticais		Eu	Tu+ -s	Tu	Você	Ele (a)	Nós	A gente	Vocês	Eles (as)	
	nº	1	-	-	-	1	-	-	-	-	2
	%	50	-	-	-	50	-	-	-	-	100

Vemos, portanto que os percentuais de sujeitos nulos nesse tempo verbal recuperados via flexão no português de Bacabal é de 50% para a 1ª pessoa do singular e 50% para a 3ª pessoa do singular, nas outras pessoas gramaticais não houve ocorrências de sujeitos nulos para este tempo verbal. Portanto, os sujeitos nulos recuperados e identificados via flexão pretérito perfeito restringem metade a 1ª pessoa do singular e metade a 3ª pessoa do singular.

Tabela 11: Ocorrências de sujeitos nulos recuperados via flexão em outros tempos verbais por pessoa gramatical no português de Bacabal

Pessoas gramaticais		1ª sing.	2ª sing.			3ª sing.	1ª pl.		2ª pl.	3ª pl.	
		Eu	Tu+ -s	Tu	Você	Ele (a)	Nós	A gente	Vocês	Eles (as)	
	nº	4	-	-	-	-	2	-	-	-	6
	%	66.66	-	-	-	-	33.33	-	-	-	100

Do total das ocorrências de sujeitos nulos recuperadas via flexão em outros tempos verbais os percentuais foram de: 66.66% para a 1ª pessoa do singular e 33.33% para a 1ª pessoa do plural 'nós', de um total de 6 ocorrências de sujeitos nulos.

- Os sujeitos nulos no tempo presente recuperados e identificados via flexão ocorrem preferencialmente na 1ª pessoa;
- No tempo verbal presente o tipo de recuperação e identificação por flexão é quase o mesmo em ambas as faixas etárias, a saber: 49.15% na 1ª faixa etária e 50.84% na 2ª faixa etária;
- Os sujeitos nulos recuperados e identificados via flexão pretérito perfeito restringem metade a 1ª pessoa do singular e metade a 3ª pessoa do singular.

Sobre total de sujeitos nulos em orações coordenadas recuperados via flexão apresentamos a tabela a seguir:

Tabela 12: Ocorrências de sujeitos nulos recuperados via flexão em orações coordenadas por pessoa gramatical no português de Bacabal

Pessoas gramaticais		1ª sing.	2ª sing.			3ª sing.	1ª pl.		2ª pl.	3ª pl.	
		Eu	Tu+ -s	Tu	Você	Ele (a)	Nós	A gente	Vocês	Eles (as)	

	nº	55	-	-	-	-	30	-	2	1	88
	%	62.5	-	-	-	-	34.09	-	2.27	1.13	100

Nesta tabela 34, notamos que o percentual maior de sujeitos nulos concentra-se na 1ª pessoa do singular com uma porcentagem de 62.5% das ocorrências, seguida da 1ª pessoa do plural com um total de 34.09% das ocorrências, da 2ª pessoa indireta do plural ‘você’ 2.27% e da 3ª pessoa do plural com percentual de 1.13%. Já em orações subordinadas, apresentamos os seguintes percentuais:

Tabela 13: Ocorrências de sujeitos nulos recuperados via flexão em orações subordinadas por pessoa gramatical no português de Bacabal

Pessoas gramaticais		1ª sing.	2ª sing.			3ª sing.	1ª pl.		2ª pl.	3ª pl.	
		Eu	Tu+ -s	Tu	Você	Ele (a)	Nós	A gente	Vocês	Eles (as)	
Via flexão	nº	-	-	-	-	-	2	-	-	-	2
	%	-	-	-	-	-	100	-	-	-	100

Nesse tipo de oração foram encontrados apenas duas ocorrências de sujeitos nulos nos dados de Bacabal, o que nos fez perceber que diferentemente dos dados do restante do país, não há grande realização de sujeitos nulos nesse tipo de construção.

Em orações principais com sujeitos nulos recuperados via flexão por pessoa gramatical observamos a tabela a seguinte:

Tabela 14: Ocorrências de sujeitos nulos recuperados via flexão em orações principais por pessoa gramatical no português de Bacabal

Pessoas gramaticais		1ª sing.	2ª sing.			3ª sing.	1ª pl.		2ª pl.	3ª pl.	
		Eu	Tu+ -s	Tu	Você	Ele (a)	Nós	A gente	Vocês	Eles (as)	
	nº	3	-	-	2	-	-	-	-	-	5
	%	60	-	-	40	-	-	-	-	-	100

Os percentuais de ocorrência de sujeito nulo recuperado e identificado via flexão por pessoa gramatical em orações principais são assim distribuídos, conforme pode ser observado na tabela 38: 60% para a 1ª pessoa do singular e 40% para a 2ª pessoa indireta do singular ‘você’. Não foram encontrados sujeitos nulos em orações principais recuperados e identificados via antecedente.

- a) A 1ª pessoa é a que apresenta percentual mais elevado quando se trata das orações coordenadas recuperadas e identificadas via flexão;

- b) Sujeitos nulos em orações subordinadas com sujeitos recuperados via flexão no português de Bacabal ocorreram apenas na 1ª pessoa do plural.

Enfim, em nosso estudo, pudemos verificar que, considerando o verdadeiro sujeito nulo que é aquele baseado na recuperação via flexão, em Bacabal temos:

- i) As ocorrências de sujeitos nulos recuperados e identificados via flexão concentraram-se na 1ª pessoa do singular e na 1ª pessoa do plural;
- ii) Os tempos verbais em que há a preferência para as ocorrências de sujeitos nulos são o presente e o pretérito perfeito;
- iii) O tipo de oração em que o sujeito nulo ocorre preferencialmente são as orações coordenadas;
- iv) Em relação à faixa etária não há diferença significativa, o que revela que essa variável faixa etária não é tão relevante.

Assim, consideramos que o português falado na cidade de Bacabal apresenta o perfil encontrado no restante do país, ou seja, o desaparecimento progressivo do sujeito nulo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reafirmamos nossas observações iniciais. A pesquisa assume dentro da graduação uma necessidade para formação do discente, uma vez que aprimora e desenvolve no mesmo habilidades de extrema relevância dentro da academia. Um conselho aos candidatos à pesquisa, é que devem estar dispostos a enfrentar um árduo trabalho, mas que tem frutos essenciais à formação do discente.

Finalmente, torna-se pertinente afirmar que pesquisa nos auxilia como discente a ver as coisas com um olhar diferente, que uma teoria deve ser questionada, a observar os fatos e a perceber as relações estabelecidas entre as leis que determinam a ocorrência de um fato ou a ausência do mesmo, ou seja, a pesquisa contribui para que tenhamos uma atitude investigativa de pesquisador dentro da graduação, que conseqüentemente influenciará na prática docente. Possibilitando, assim, o desenvolvimento de novos olhares para objetos específicos da pesquisa e da formação acadêmica. O discente adquire técnicas e métodos de pesquisa, desenvolve seu senso crítico, adquire conhecimento, vocabulário técnico e a capacidade de redigir textos com objetividade e presteza.

NOTAS

¹ Doutora em linguística/UFRJ. Professora adjunto I do Departamento de Letras da UEMA/*Campus* Bacabal. Organizadora do grupo de estudo “Elementos para Caracterização do Português do Maranhão” iniciado no ano de 2015 e que trata de questões de descrição sintática do português do Maranhão.

² Baseamo-nos na definição de Agr proposta por Pollock (1989), que propõe a divisão do IP em dois núcleos independentes, T e AGR, responsáveis pelos traços de tempo e de número e pessoa, respectivamente. Segundo Pollock,

o que ocorreria é que enquanto nas línguas de sujeito nulo o verbo tem força para buscar a concordância, nas línguas que não são de sujeito nulo o mesmo não ocorre. Analisando isso, Pollock propôs dois conceitos, então: o de *opacidade* referindo-se a núcleos de Agr morfologicamente pobres (línguas como o inglês que possuem desinência de concordância, em que a concordância se dá pela realização do pronome); e de *transparência* referindo-se aos núcleos de Agr morfologicamente ricos (como o português, em que a concordância se dá a partir do paradigma flexional rico, com desinência flexional correspondente a cada pessoa gramatical.). Posteriormente os conceitos de opacidade e de transparência são denominados por Chomsky como Agr fraca e Agr forte, respectivamente.

REFERÊNCIAS

ALVES, M. B. *O uso do tu e do você no português falado no Maranhão*. Fortaleza, 2010. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará.

_____. *Por onde tá “o tu”? no português falado no Maranhão*. Signum – Estudos Linguísticos. Londrina, n. 15/1, jun.2012, pp. 13-31.

BRASIL: MEC/SEB: *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996. Brasília, DF. Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

CAVALCANTE, Vilma M. R. *O sujeito nulo no português do Maranhão*. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: UFRJ, 2014.

CHOMSKY, Noam, *Lectures on Government and Binding: The Pisa Lectures*, Dordrecht, Foris, 1981, éd. corrigée, 1982. Trad. fr. *Théorie du gouvernement et du liage: les Conférences de Pise*, Paris, Seuil, 1991.

_____, *N. Knowledge of language: Its nature, origin and use*. New York: Praeger, 1986.

_____. *Language and problems of knowledge*. In: MARTINICH, A. P. (Ed.). *The philosophy of language*. New York: Oxford University Press, p. 509-527, 1990.

_____. *O Programa Minimalista*. Tradução de Eduardo Raposo. Lisboa: Editorial Caminho, 1999. Tradução de: *The Minimalist Program*.192

_____. *The minimalist program*. Cambridge, MA: MIT Press, 1995.

DUARTE, M. E. *A perda do princípio “evite o pronome” no português brasileiro*. Tese de Dourado. Campinas: UNICAMP, Instituto de Estudos da linguagem, 1995.

NOVAES, C. *Representação mental de categorias vazias do sujeito nulo e a natureza da flexão no português do Brasil*. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: UFRJ.

POLLOCK, J. *Verb movement, universal grammar and the structure of IP*. *Linguistic Inquiry*, v. 20, p. 365-424. Tradução nossa. 1989.

TARALLO, Fernando. *Por uma sociolinguística românica “paramétrica”: fonologia e sintaxe*. *Ensaio de Linguística*, Belo Horizonte, n.13, p .51-83, 1987.

Projeto AliMA realiza estudos sobre o português falado no Maranhão. Universidade Federal do Maranhão. Acessado em 30/11/2018 às 09h 48min. <http://portais.ufma.br/PortalUfma/paginas/noticias/noticia.jsf?id=44715>

LITERATURA: ABRIGO DE LINGUAGENS EM LUTA

Madalena Aparecida Machado⁵

A arte poética desde Aristóteles aposta sua verdade naquilo que é possível, verossímil. Já Horácio atentava na inovação da linguagem que o escritor é capaz de realizar, desde que haja domínio das regras no ofício de escrever, na sua opinião, os poemas devem fazer sentir. Na mesma vereda, temos Longino cujo pensamento a respeito da criação literária, visa o sublime. Manifesta-se em favor do domínio da técnica aliado ao que seja um dom na escrita a fim de se chegar à universalidade, enquanto critério estético. Assim, a força do pensamento que acompanhamos num texto literário vem justamente disso que era impossível sem o olhar detido do escritor, mas que se torna expressão do sublime uma vez que vê e, principalmente faz ver a natureza grandiosa da humanidade.

Neste rápido retrospecto do olhar técnico sobre a literatura, podemos afirmar que este nos autoriza a visualizar na criação literária, linguagens em luta a fim de se alcançar uma expressão mais eficaz, mais consciente e ao mesmo tempo duradoura. Isto posto porque a literatura de qualidade estética é aquela que fica, permanece pelos séculos, lugares mais distintos e, ainda é capaz de nos falar na atualidade. Ora, se a boa literatura perdura, ela traz em seu bojo a curiosidade, cura males passageiros ou não, além de requerer um cuidado que implica atenção no objeto. Por isto podemos dizer que trabalhar com o texto literário é manter uma postura autocultivada, não podemos perder de vista a linguagem predominante, qual seja, a metafórica, para tratar do que é humano, portanto, ambíguo.

A título de ilustração retomemos este que é considerado o romance inovador, modernizador do gênero, *Don Quijote de la Mancha* (1605-1615), especificamente o capítulo XLVIII da 2ª parte em que predomina a farsa, voltada às verdades da vida presente no texto. Don Quijote o personagem, que neste momento narrativo assume a voz do narrador, pretende iniciar Sancho no ofício de governador da ilha. Para tanto, dá uma série de conselhos práticos ao seu fiel escudeiro, tais como: cortar as unhas, não comer alho nem cebola, ser moderado tanto em comer quanto em vestir, ter uma postura condizente ao andar à cavalo. O narrador é interrompido a todo instante por Sancho que solta provérbio atrás de provérbio como forma de demonstrar que compreendeu as instruções, para irritação de Quijote. Tomemos este episódio como ilustrativo de duas linguagens em disputa por prevalência,

⁵ Universidade do Estado do Mato Grosso (UEMAT/PPGEL).

a do culto Quijote e a do senso comum de Sancho Pança, que ao final admite ao conselheiro que não sabe ler e, por isto, pede-lhe que escreva tais conselhos considerados importantes. Espantado diante de tal revelação, Quijote vê como improvável um governador que não sabe ler, mas Sancho tenta remediar a situação dizendo saber assinar o nome, pelo menos as iniciais que aprendeu trabalhando num armazém. E, quando questionado para quê quer as instruções por escrito, Sancho responde que pedirá auxílio ao vigário para ler por ele.

Já no capítulo XLIII é possível observar a repercussão da linguagem culta aprendida na leitura literária pelo Cavaleiro da Triste Figura, a experiência a ser ensinada e, ao mesmo tempo, encontramos a linguagem coloquial de Sancho Pança. Devemos ressaltar que a linguagem em questão, diz respeito a como os personagens organizam o mundo. Por outro tanto, o equilíbrio na experiência da vida vem dos provérbios do escudeiro que promete usar apenas os necessários, já que sabe muitos deles, como: “em casa cheia depressa se guisa a ceia”, “Há duas coisas que não tem resposta: ide-vos de minha casa, e o que quereis de minha mulher?”, “a salvo está quem repica os sinos”, “para dar e para ter muito siso é mister”, “para tudo há remédio, menos para a morte”, “tendo eu a faca e o queijo na mão é o que basta”. (CERVANTES, 1978, p. 481)

A harmonia encontrada no romance localiza-se sobretudo no uso da linguagem, culta por um lado e popular por outro. Quijote que come pouco e lembra muito e Sancho que come muito e lembra pouco. Para além da irritação de ser interrompido ao tratar de assuntos sérios, Quijote é surpreendido por tantos provérbios sabidos por Sancho assim como o momento adequado de usá-los. Aquele que ensina, aprende uma sabedoria de cunho popular, admite que “para achar um só e aplicá-lo a propósito” (CERVANTES, 1978, p. 481) sua e trabalha como se escavasse. O que equivale dizer, há o jogo harmonioso entre a linguagem oral e a escrita a qual Cervantes soube dosar na história do cavaleiro andante. Assim, podemos concluir que loucura ou realidade é uma questão de ângulo de observação. Tanto Dom Quixote como Sancho Pança estão em busca de um novo eu, o que os fazem entrar no jogo propiciado pela ficção.

As duas figuras centrais do romance são destacadas por Miguel de Cervantes desde o aspecto físico, hábitos e singularidades. Don Quijote come pouco, recorda muito e tem o perfil de gente curiosa. Ele que é o cavaleiro de quem se espera estar sempre em luta, no entanto, adota o lema de que lutar é não recordar. Lembremos que o romance começa com o narrador anunciando o prazer de Quijote pela literatura, era um leitor voraz. Então, ele começa a viver segundo a literatura, ele é o sujeito culto da história, ao contrário de seu confrade que possui o perfil do sujeito natural, iletrado, o não curioso Sancho Pança.

Algo fundamental para a aquisição da sabedoria de Alonso Quijano se transformar em Don Quijote foi seu cultivo pela biblioteca, uma biblioteca da qual saiu para o mundo para provar suas experiências, depois de dominar sua linguagem, daí sua erudição admirada por Sancho. Quijote tenta comprovar no mundo o que encontrou na biblioteca, ou seja, fatos, aventuras, dramas que lhe pareciam perfeitos porque bem explicados. Nisto juntou seu querer e credulidade perante o universo conhecido e nas mãos de Cervantes, deu vida à “histórias impossíveis que se desenrolam em mundos possíveis, nos quais o leitor via diluir-se o sentido das fronteiras entre ficção e realidade” (ECO, 2003, p. 106). Neste propósito compreendemos que Quijote é o homem da atitude, ele leu, se preparou e saiu para o mundo.

Como mencionado, Don Quijote é curioso; Sancho é natural, vive do imediato. Enquanto o cavaleiro assume a linguagem assentada no enigma, temos a curiosa naturalidade de sua postura diante da vida, busca causas e efeitos de exemplos encontrados nos livros de literatura. O curioso ao mesmo tempo culto, faz não apenas Sancho Pança querer saber mais do que aconteceu em cada história, faz o leitor recordar com ambos, as peculiaridades linguísticas de um valor estético inquestionável em cada situação vivenciada. Sancho cria ambição ao ouvir Don Quijote falar da ilha a ser conquistada, mas não tem firmeza no querer, ao saber do quanto um governador precisa ter e fazer para alcançar o respeito de seus subordinados.

Cada jornada é contada com tal riqueza de detalhes que o vivido parece natural, os percalços instigam curiosidade, têm enigmas, têm costumes locais, também têm um procedimento universal que demonstra um sujeito cuidadoso em contar e viver aquilo ao mesmo tempo. Se há descuido ou o desconcentrar por parte de Sancho, ou melhor, se falta o cultivo perante a curiosidade necessária para o sentido aflorar, esta é buscada por Quijote com elegância na arte que se esconde, o literário por excelência. O cavaleiro aponta sempre com lança em punho ou não, para a dose natural de curiosidade que todos nós precisamos ter. Se Sancho aprende a ler o mundo ouvindo Don Quijote ler os livros de literatura, aprende, portanto, a necessidade do cuidado e cultura, o equilíbrio entre ser curioso e natural.

A literatura ao abrigar linguagens em tensão, mostra o paradoxal de cada personagem configurador do que é o humano. Quijote sabe muito do mundo da cavalaria andante, mas admite sua inaptidão para os provérbios populares, também não apresenta o comportamento do homem natural como Sancho Pança. O saber da vida e o saber de si albergados pela literatura, faz com que o leitor crie outro parâmetro para medir o tempo, se situar no espaço ficcional. Seja as cercanias da Espanha ou o mundo vasto e diverso sem fronteiras geográficas, embora conheçamos mais de perto aldeias e povoados a que os personagens dão o nome de pátria. Isto posto dada a surpresa de cada página,

capítulo, livro, enfim, cabe ao leitor se apropriar de cada experiência lida que muitas vezes pode não ser concretizada, mas ambientada num devir.

Ao considerarmos o tempo da diegese do romance, temos cerca de sete ou oito meses de andanças juntando a primeira e segunda parte do romance. Mas, se levarmos em conta determinados episódios, por sua natureza, há um alargamento do tempo narrativo. Entretanto, o mais inovador criado por Miguel de Cervantes relativo ao processo temporal no romance é que muitos personagens, os mais relevantes da segunda parte de *Dom Quixote de la Mancha*, como os duques, leram a primeira parte. Tal estratégia criada pelo autor é algo muito mais sutil que um simples artefato literário, repercute enquanto estrutura romanescas. Nisto que chamamos uma miscelânea entre literatura e vida, ficção e realidade observada na literatura desde Aristóteles, Cervantes implanta as bases do romance moderno ao jogar com o relativismo, inovando a forma narrativa.

Miguel de Cervantes Saavedra inaugura o mundo da relatividade no texto literário, metafórico por excelência, ensina por meio de imagens. E quem nunca se viu ajudando Don Quijote lutar contra moinhos de vento, pensando ser um dragão? Soltando os prisioneiros por achar injusto um homem tratar um ser igual como um bicho? Se irritando com Sancho com tantas perguntas óbvias? Esta peculiaridade que o autor tem, alguns teóricos chamariam de estilo, de fazer o leitor se colocar no lugar do outro, sentir a sua dor ou alegria, isto que faz da literatura uma arte de palavras duradoura, também ensina para o tempo presente.

É consenso entre os pesquisadores de literatura que *Don Quijote de la Mancha* facilita o caminho a muitos autores em poder arriscar novos sentidos ao manipular a linguagem, dadas as estratégias usadas no seu universo ficcional. As várias perspectivas em contar uma história num único relato, Cervantes inicia e Gustave Flaubert aprimora ao criar *Madame Bovary*, vítima dos próprios desejos, da simultaneidade não só dos acontecimentos mas dos sentimentos. Dentro da mesma linha perceptiva, Machado de Assis no Brasil assume uma linguagem dinâmica ao traduzir a vida em termos da ambiguidade, mostrando o ser humano contraditório entre querer alguma coisa e não lutar por ela, desnuda comportamentos por meio de falas, muitas vezes vazias, por priorizar somente as aparências, ou a opinião vigente.

Logo, ao manusear a linguagem de um modo inaugural, autocrítica, a literatura cervantina será motivo de inspiração aos grandes textos dos séculos posteriores, não sendo diferente aos do XXI. O que muito se apregoa hoje como inovador na literatura pós-moderna, tem suas bases assentadas em *Don Quijote de la Mancha*. Como pesquisadora da literatura pós-moderna, faço incursões em autores muitas vezes considerados herméticos e percebo claramente a herança vinda de Miguel de Cervantes. Quatrocentos e quatorze anos passados da primeira parte publicada do romance, vemos nele muito

do que se apregoa como típico da pós-modernidade enquanto um estilo literário. Leyla Perrone-Moisés detalha ainda mais aqueles considerados valores básicos adotados por escritores contemporâneos, porém já encontrados na obra prima de Miguel de Cervantes:

Exercício da linguagem de modo livre e consciente; a criação de um mundo paralelo como desvendamento e crítica da realidade; a expressão de pensamentos e sentimentos que não são apenas individuais, mas reconhecíveis por outros homens como correspondentes mais exatos aos seus; a capacidade de formular perguntas relevantes, sem a pretensão de possuir respostas definitivas. (2016, p. 35)

Vejamos, então, alguns destes valores. Como mencionado, Quijote, o personagem, era alguém que lia e gostava muito dos romances de cavalaria. Nisto, há uma estratégia adotada pela pós-modernidade, qual seja, a reescritura paródica da tradição literária. À semelhança do que acontece com o aspecto da ruptura na linearidade ao contar os fatos, a fragmentação dos acontecimentos como acompanhamos na narrativa do Quijote. Quantas vezes o tom sério do relato é cortado por digressões, adições a fatos pouco claros, interpolações de relatos na história principal? Não podemos deixar de notar o quanto a escritura de Cervantes se firma na liberdade do relato, muitas vezes parecendo se levar pelo improviso, sinal da técnica maior por trás da escrita.

Na mesma linha de raciocínio da herança pós-moderna, é preciso ressaltar a hipertextualidade no romance base. A paródia ou pastiche, seja da linguagem pastoril, o jargão soldadesco, o jargão acadêmico como o do “Discurso das armas e o das letras” e o comentado embate entre a oralidade campesina e o afetamento verbal de Alonso Quijano. Outra peculiaridade de Cervantes que serve à literatura do nosso tempo é o manuseio da transtextualidade e intertextualidade. Como ele tem a habilidade de misturar livros reais com livros inventados! Técnica cervantina muito audaz e bastante cara nos romances atuais, foi o uso do perspectivismo e impostura no manejo das instâncias narrativas. Conforme havíamos apontado antes, existe o escritor Miguel de Cervantes que cria um narrador vamos dizer, um narrador por trás do relato principal, há o Quijote narrador assim como o Quijote personagem que dá vida às aventuras. Isto para atermo-nos somente no mais externo, porque há desde as várias instâncias autorais explícitas no romance (Cide Hamete Benengeli cujo texto original está em árabe, um narrador anônimo que às vezes fala em primeira ou terceira pessoa, Avellaneda, Sansão Carrasco) quanto diferentes narradores, conforme o episódio em pauta. Enfim, há um multiperspectivismo que acompanhamos na história central do romance.

Em se tratando das distinções da linguagem entre a primeira e a segunda parte do romance, temos a observar que quando Cervantes cria um autor oculto por trás do relato principal, o fez seguindo um estratagema dos romances de Cavalaria. Com Cide Hamete Benengeli, introduziu a ambiguidade no romance e deste jogo fez o traço diferencial da estrutura romanesca. Anteriormente

destacamos em nossa pesquisa a distinção da linguagem culta localizada em Dom Quixote e oral/popular em Sancho Pança, diferenciação bastante clara na primeira parte da narrativa. Ainda no tocante a isto, observamos que nos contos e histórias intercaladas, a linguagem é muito mais afetada e retórica que na história central, esta, no entanto, apresenta os protagonistas e os personagens mais próximos como o cura, o barbeiro utilizando uma linguagem mais natural e sensível. Também é importante destacar que o narrador ao tratar das histórias paralelas faz uso de uma linguagem mais afetada, mais literária, promovendo um certo distanciamento. Como ocorre ao personagem Dom Quixote que “perdia” a razão ao falar dos romances de cavalaria, incorporava o linguajar daquela literatura, contudo, tratando da vida corriqueira falava com precisão e objetividade. À semelhança do que ocorre a Sancho, vemos o personagem mudar de linguagem no decorrer da história. A princípio movido pela sabedoria popular e ao final, utiliza um vocabulário retorcido e pomposo adquirido com a convivência junto a seu amo.

Vejamos no romance a mudança na linguagem dos personagens:

_ Olhe Vossa Mercê, senhor cavaleiro andante, não se esqueça do que prometeu a respeito da ilha, que lá o governá-la bem, por grande que seja, fica por minha conta. (Lembrete de Sancho a Quixote sobre sua promessa de fazê-lo governador de uma ilha conforme o costume dos antigos cavaleiros andantes. Primeira parte, capítulo VII, p. 53) *Linguagem simples, natural*

_ Ó canalha! – exclamou Sancho – ó aziagos e mal-intencionados nigromantes! Quando hei de eu ter o gosto de vos ver espetados como sardinhas! Muito sabeis, muito podeis e muito mal fazeis! (resposta de Sancho a Quixote sobre o “encantamento” de Dulcinéia por nigromantes. Segunda parte, Capítulo X, p.351) *Linguagem afetada pelo conhecimento dos romances de cavalaria*

_ Para que vejas, Sancho, o bem que encerra a andante cavalaria, e quão a pique estão os que em qualquer ministério dela se exercitam, de virem em pouco tempo a ser nobilitados e estimados do mundo, quero que te sentes aqui ao meu lado e em companhia desta boa gente, e que estejas tal como eu, que sou teu amo e natural senhor, que comas no meu prato, e bebas por onde eu beber, porque da cavalaria se pode dizer o mesmo que se diz do amor: todas as condições iguala. (conselho de Dom Quixote a Sancho Pança no encontro com uns cabreiros. Primeira parte, capítulo XI, p. 66) *Linguagem suntuosa extraída dos romances de cavalaria*

_ Uma das coisas – acudiu Dom Quixote – que maior contentamento deve dar a um homem virtuoso e eminente é o ver-se andar em vida pelas bocas do mundo, impresso e com estampa com bom nome, é claro, porque, sendo ao contrário, não há morte que se lhe iguale. (reflexão de Quixote junto a Sansão Carrasco após este lhe relatar que sua história foi escrita em árabe por um certo Cide Hamete Benengeli, sendo traduzida ao castelhano por um curioso. Segunda parte, capítulo III, p. 324) *Linguagem culta, objetiva e clara*

Igualmente importante de se notar são os mecanismos de cumplicidade entre texto e paratexto encontrados na história do *Quijote*. Estratégia até mesmo usada para driblar a censura da época ou mesmo uma estratégia de *marketing* para atrair leitores, Cervantes usa de ironia até em

dedicatórias preliminares, alusões a textos cuja autoria lhe é atribuída, à publicidade editorial, a negação de sua condição de autor no prólogo da primeira parte, enfim, textos que não integram as aventuras de seu herói, mas que implicam na sua compreensão.

Característica muito usada por seus pósteros é a tematização do leitor, esmiuçada por escritores como Italo Calvino e Julio Cortázar. No romance temos, desde a simples conversa, avisos, conselhos, enfim, colocar a figura do leitor como partícipe da condição narrativa; algo que encaminha à metatextualidade desenvolvida em pormenores na atual literatura. O fazer literatura colocando-a em questão, assim procedeu Cervantes (Harold Bloom no prólogo da última tradução de *Dom Quixote* para o inglês, se manifesta a este respeito, “uma obra cujo verdadeiro tema é a própria literatura que, como Shakespeare, Cervantes resulta ineludível para qualquer escritor que o tenha sucedido.” apud Maydeu 2009, p. 41), postura similar adotou o estilo literário que nos compreende. Aspecto este desenvolvido em *Dom Quixote* num certo grau que a condição de relato de entretenimento, ocultou a sua gênese. Tal é o domínio da linguagem de quem escreve que concluímos ser somente na literatura, o espaço onde encontramos a capacidade de dar forma ao que parecia simples artefato experimental.

Junto à teoria narrativa pós-moderna, observamos em Miguel de Cervantes um uso da linguagem que serve à narração não como um produto a ser obtido mas, principalmente, como um processo no qual devemos prestar a devida atenção. Isto é o que explica por exemplo, o quanto são figuras anódinas, personagens como Sancho Pança, o cura, o barbeiro Nicolás, a ama, a sobrinha de Quixote, o bacharel Sansão Carrasco, se olhados isoladamente. Cervantes foi desbravador, mais tarde Flaubert nos apresenta outra figura destituída de relevo, Ema Bovary, se tomada como mais uma heroína romântica que vê a solução da vida no casamento. Entretanto, tais personagens quando conhecidos conforme são apresentados, ganham em estatura existencial, chamam a atenção como são contados, graças à técnica, ao estilo e a estrutura do relato.

Cervantes na sua escrita literária demonstrava ser um autor guiado pela autocrítica bem como pela observação, algo que desencadeia na metanarratividade, por sua vez, leva à fragmentação do relato, portanto, condições ideais ao que chamamos hoje de relato pós-moderno. E, dos diversos textos que formam o mosaico *Don Quijote*, poderíamos dizer, composto por textos menores ou fracassados, converte-se num texto maior. Mario Vargas Llosa assim se manifesta sobre este assunto:

Don Quijote de la Mancha es um verdadeiro labirinto de espejos donde todo, los personajes, la forma artística, la anécdota, los estilos, se desdobra y multiplica em

imágenes que expresan em toda su infinita sutileza y diversidad la vida humana. (2015, p. XLVII)⁶

O argumento serviu a autores como Italo Calvino para a criação de seu romance *Se um viajante numa noite de inverno*, baseado na reconstrução constante de seu início, a busca por um *leitmotiv*.

De tais estratégias que habitam o universo ficcional de *Don Quijote de la Mancha*, herdadas pela tradição da literatura no mundo ocidental, o cuidado com a linguagem, sem dúvida, sobressai-se quando procuramos um identificador para o que seja literatura e, notavelmente, de qualidade estética. No envoltório de literatura e vida no qual Quijote, o personagem se emaranha, temos um universo de enigmas e projeções. A farsa, o engodo que na trama narrativa são enxergados pelo personagem como a mais lídima verdade, é, por outro tanto, expressão da fantasia, motivo de riso pela realidade circundante. Duas linguagens no mesmo patamar de importância são manuseadas pela técnica, o estilo, a estrutura criada pelo escritor espanhol. Como assevera Javier Aparicio Maydeu (2009), *Quijote* “está presente en el imaginario del narrador contemporáneo porque representa sus valores literarios fundamentales: libertad de creación, relectura irónica de la tradición, artificio técnico, autoconsciência y suspensión del pacto narrativo.”⁷ (p. 38). O que equivale dizer que Miguel de Cervantes faz da linguagem trabalhada pela literatura, uma miscelânea de ficção e realidade, ao colocar seu narrador não apenas relatando experiências, mas faz delas uma vívida emoção como se os acontecimentos se desenrolassem naquele momento perante as pupilas surpresas do leitor. Pressuposto resumido por Llosa nos seguintes termos: “extraña alianza que es la del sueño y la vigilia, lo real y lo ideal, la vida y a la muerte, el espíritu y la carne, la ficción y la vida.”⁸ (2015, p. XLVII)

As linguagens em luta também a se observar na obra prima de Miguel de Cervantes, tem relação direta com a verdade aprendida nos livros da cavalaria andante e a realidade, representada primeiro pelos que estão mais próximos de Alonso Quijano, os amigos e conhecidos de sua pacata aldeia (Mancha), depois aqueles que estão mais próximos do mundo enquanto possibilidade de aventuras como na literatura. Na sua rígida visão cavaleiresca do mundo, não mais Alonso e sim Quixote, com uma explicação plausível quando algo não sai conforme os livros, espancamento,

⁶ *Dom Quixote de la Mancha* é um verdadeiro labirinto de espelhos onde tudo, os personagens, a forma artística, a anedota, os estilos, se desdobra e multiplica em imagens que expressam em toda sua infinita sutileza e diversidade a vida humana. (Tradução minha)

⁷ *Quijote* está presente no imaginário do narrador contemporâneo porque representa seus valores literários fundamentais: liberdade de criação, releitura irônica da tradição, artificio técnico, autoconsciência e suspensão do pacto narrativo. (Tradução minha)

⁸ Estranha aliança que é a do sonho e da vigília, o real e o ideal, a vida e a morte, o espírito e a carne, a ficção e a vida. (tradução minha)

golpes, enfim, desventuras, atribuindo isso a algum encantador, consegue adeptos à sua visão de mundo, convertendo aos poucos a realidade em ficção. Aspecto este, na percepção de Mario Vargas Llosa (2015, p. 35), “um dos mais sutis e também mais modernos do grande romance cervantino.” Então, na mistura entre ficção e vida, temos no romance uma característica muito acentuada da literatura de nosso tempo que é justamente o fato de transformar seu fazer ou sua existência, na matéria viva, no mote criador da escrita literária.

Em *Don Quijote de la Mancha* a própria existência da literatura, sua funcionalidade, infiltra-se na vida, modelando-a, transformando-a. Se o mundo trata os atos de Quixote como loucura, mesmo por algum tempo, entra nesta loucura e experimenta um novo jeito de ser. A loucura tomada como alegoria ou símbolo, antes que uma patologia clínica, impulsiona Quixote a reparar erros, lutar contra injustiças, movido pelo ideário aprendido nas aventuras protagonizadas por exemplo, de Amadis de Gaule. Isto feito num mundo que já não reconhece ordem, verdade ou modelo de virtude. O primeiro e mais notável adepto das ideias quixotescas é Sancho Pança. Conforme mencionado, ele a princípio, na primeira parte do romance, é o homem sedentário, ligado à terra, materialista. Com a convivência de Dom Quixote, ele vai aprendendo de tanto ouvir o amo contar as histórias dos cavaleiros andantes, sai para o mundo, adquire a ambição em ser governador da ilha Baratária, sucumbe, enfim, aos poderes da fantasia e da ilusão. Na segunda parte do romance é mais nítido a “evolução” de Sancho, não só pela ambição mas até na linguagem, deixa de ser direta e popular, fica mais refinada ao ponto de estar bem próximo de seu amo.

Outro contraste a se observar é que os amigos de Quixote ao detectarem sua loucura, resolvem queimar sua biblioteca, pensando com isto restituir sua sanidade. Usam a literatura para recobrar a realidade, assim como em determinados episódios armam uma trama extraída das aventuras de cavalaria para fazer Dom Quixote voltar à realidade, mas o efeito é o contrário, eles se convertem à ficção. Comovente é a parte em que Sancho no leito de morte de Dom Quixote, pede a ele que não morra e que eles possam partir novamente para o mundo agora vestidos de pastores, a fim de interpretar a vida real. É pela potência de vida em cada história acrescentada ao enredo principal, a vida de Dom Quixote e Sancho Pança, que o romance foi feito, tratando da ficção enovelada pela vida imaginária em todas as partes, as peripécias, pelas palavras, gestos e até no ar que respira os personagens, “contamina” o leitor desde a paixão pela vida fantasiada da literatura.

O Cavaleiro da Triste Figura que o mundo ao redor ridiculariza e ao mesmo tempo reverencia como Sancho Pança é a configuração da individualidade que o mundo já não reconhece mais, mergulhado na imensidão da mesmice. O se enxergar um no outro, a relação de afeto e amizade criada entre Quixote e Sancho é um dos traços mais marcantes do romance, há uma centelha de humanidade,

de sentimento, sem espaço no pragmatismo no qual vivemos. Sem dúvida ele busca desde a literatura, a liberdade para si, para Sancho e àqueles que enxerga privados dela. Quão famosa se tornou a frase de Quixote dirigida a Sancho num tom de autoridade:

A liberdade, Sancho, é um dos dons mais preciosos que aos homens deram os céus: não se lhe podem igualar os tesouros que há na terra, nem os que o mar encobre; pela liberdade, da mesma forma que pela honra, se deve arriscar a vida; e, pelo contrário, o cativo é o maior mal que pode acudir aos homens (CERVANTES, 1978, p. 540)

O que faz Llosa defender a narrativa como sendo um romance de homens livres. No enredo enquanto Quijano, ele está preso a um papel social, enquanto Quijote, vive na liberdade do que pensa e sente, desde o ideário aprendido nos romances de cavalaria e seu imperativo moral superior. Interessante observar que na fala e nos gestos concretos do Cavaleiro, a liberdade vem atrelada a uma profunda desconfiança do poder, inclusive com a força moral de enfrentar aqueles seus representantes, como o rico Juan Haldudo que mandou açoitar Andrés por ter perdido suas ovelhas. Mas nenhum episódio é tão representativo do apreço de Dom Quixote por liberdade como o da liberação dos doze delinquentes no capítulo XXII da Primeira parte:

(...) alçou Dom Quixote os olhos, e viu que pelo seu caminho vinham uns doze homens a pé, engranzados como contas numa grande cadeia de ferro pelos pescoços, e todos algemados. Vinham igualmente com eles dois homens a cavalo, e outros dois a pé; os cavaleiros com escopetas de roda, e os peões com dardos e espadas. (CERVANTES, 1978, p. 121)

Entre eles ia o famoso e mais perigoso Ginés de Pasamonte, com mais correntes, cadeias para espanto do Cavaleiro. Dirigindo-se um a um perguntando qual era seu delito e vendo os prisioneiros que se tratava de alguém fora de seu juízo perfeito, cada um inventou uma história na qual sempre era vítima. Assim, causou indignação e ao mesmo tempo, a ação de Quixote e Pança para libertar os injustiçados:

Tamanha foi a revolta, que os guardas, já para terem mãos nos galeotes, que se estavam soltando, já para se haverem com Dom Quixote, que os acometia a eles, não puderam fazer coisa que proveitosa lhes fosse. Sancho à sua parte ajudou a Ginés de Pasamonte a soltar-se; e este foi o primeiro que saltou a campo livre e desembaraçado; (idem, p. 126)

Temos, nesta passagem, ilustrado o profundo amor de Dom Quixote pela liberdade ao mesmo tempo seu receio da autoridade. Munido do conhecimento dos romances de cavalaria, o que ele dizia e fazia significava um questionamento das estruturas da sociedade em que vivia. Disso podemos estender e defender como um ideário de liberdade que a literatura ensina, de buscar as raízes do que parece justo/injusto, certo/errado conforme a ocasião se apresente e a imaginação permita.

Salientamos, ainda, tratar-se de uma linguagem em luta, uma vez que o jogo aparência x realidade faz-se visível também nesta situação.

Outro episódio famoso na história do Cavaleiro da Triste Figura que desenvolve a luta que vimos descortinando desde o início desta pesquisa, encontra-se no capítulo XXXVIII da primeira parte de *Dom Quixote*. É o discurso que o protagonista faz mensurando o poder das armas e das letras. Entre um soldado e um letrado existem diferenças de base que convém, na perspectiva do personagem, ressaltar. Se o soldado conseguir sair vivo da guerra, ele não espera por prêmio e, se por acaso vier, é irrisório. Já o letrado com pouco ou muito sempre tem como sustentar-se. Nisto, até agora é o soldado quem tem o trabalho maior e o prêmio menor. Quixote pondera: “alcançar alguém a eminência das letras, coisa é que custa tempo, vigílias, fome, nudez, vágados de cabeça, padecimento de estômago e outras semelhantes a estas (...)” (CERVANTES, 1978, p. 229), mas para se chegar a ser um soldado há um risco de vida iminente, o que torna impossível a comparação entre os dois. Entretanto, apesar de no discurso do personagem narrador desta passagem da narrativa, haver uma preeminência das armas sobre as letras, ele tem clareza de que tanto a pólvora quanto o chumbo podem roubar-lhe a ocasião de tornar-se famoso, mas a fama maior poderá alcançar se expor-se a perigos bem maiores do que a dos cavaleiros de séculos anteriores. Ou seja, se aquilo que pretende fazer for matéria de livros de cavalaria, portanto, se for celebrizado pelas letras e não pelas armas. Então, se a prática leva à visualização, é na reflexão trazida pelas letras que se pode alcançar a imortalidade e é nisso que pensa Dom Quixote ao travar a luta que no fundo sabe quem vence ao final.

O crítico americano Harold Bloom em seu livro *O cânone ocidental* (2010) ombreia Miguel de Cervantes a William Shakespeare, seja no sentido de colocá-lo entre os escritores de sabedoria, seja no trato humano de seus personagens. Naquilo que o crítico acredita ter feito Cervantes com seu personagem imortal, estabelecendo o jogo do mundo. Instaurada a dialética literária, Dom Quixote é alguém que joga de cavaleiro andante e atrai seguidores. É por se deixar levar pela imaginação, o encanto literário que Quixote é acusado de louco, mas é justamente nisto encontra-se a grandeza do livro. É como se Cervantes com seu personagem, chamasse a atenção dos homens para a importância do sonho em meio tão materialista. Com efeito, assim se expressa Bloom: “Sua loucura é uma loucura literária” (2010, p. 178). Trata-se de uma espécie de licença que permite ao personagem fazer o que acredita certo e previsto na literatura. Alguém que acredita na ficção e a faz digna de fé, daí sua generosidade e bondade ímpares.

Dom Quixote sabe em detalhes das aventuras dos cavaleiros, desde o Cid Rui Díaz, Amadis de Gaula, mesmo o *Lazarillo de Tormes*, *Orlando Furioso*, quer ser igualmente notável, por isso se

arrisca sem temor. No jogo da vida ao qual se lança, o leitor encontra sem distinção o espaço da loucura junto ao da sabedoria. Uma das grandes contribuições do americano na leitura de *Dom Quixote* relaciona-se ao fato de ver no livro, a descoberta da personalidade, a individualização tanto em Quixote quanto em Sancho, as duas facetas do humano. Ao que concordamos, porque enquanto um traz o saber dos livros e materializa isso nas atitudes, o outro traz consigo a sabedoria do mundo. Na amizade, na afeição criada entre ambos, o leitor se enriquece visto a construção narrativa, no diálogo cambiante há o encontro, o espelhamento entre o desejável e o exequível em vistas de recriar a condição humana.

Importante observar nessa literatura, abrigo de linguagens em luta, o extravasar de pontos de vista distintos, nem por isso menos válidos. Como Miguel de Cervantes soube conciliar os contrários, harmonizar as tensões do pensamento, assim, fez de sua literatura um baluarte do que é mais humano. A maestria do escritor é apontada entre tantos fatores também pela metaficção. Ao tratar dos romances de cavalaria como algo ultrapassado, fantasioso, o faz lançando mão de um personagem que é a configuração de um cavaleiro andante, com um pangaré, escudo, lança em punho, um escudeiro montado num burro em busca de aventuras, modo de provar seu valor. À parte a ironia, a crítica ao fazer literário predominante então, Cervantes retrabalha o princípio literário de instigar o imaginário, por meio deste, dizer verdades eternas, imortalizar seus personagens pelo que pensam, sentem, fazem, almejam. Promove, desta forma, o que podemos dizer, o reencantamento do mundo por meio da ficção.

O título de *Dom Quixote* adotado por Alonso Quijano, antes de introjetar uma nobreza aos olhos do mundo, garante a liberdade procurada pelo amante de literatura. Junto à liberdade vem o destemor, a ousadia de um cavaleiro que sabe de seu querer e aonde pretende chegar, espécie de licença ambiente, Quixote avança conforme seu ritmo. Conhece mais o mundo, conhece mais a si mesmo, influencia os próximos, os distantes, por fazer valer sua vontade, pelo que acredita, seu senso de justiça. Assim, o que pareceria grandeza feita pequenez aos olhos do mundo, se transforma na eternidade da vida daqueles heróis, mortais no enredo da existência mediana, imortais a cada leitura do romance.

Para nós que debatemos sobre as infinitas possibilidades de expressão com a linguagem, a literatura pode ensinar que, por meio da ficção concebida nestes termos, Cervantes foi precursor de um novo conceito de literatura, preocupada com a construção e o sentido. A linguagem que enovela o romance pode ser apontada como significante na medida em que é reconhecida como um elevado valor humano, consegue debater com a literatura anterior, inova ao mostrar jeito novo de viver e,

ainda mais, consegue criticar a realidade circundante. Tudo isso é possível encontrar na leitura atenta de *Dom Quixote de la Mancha*.

REFERÊNCIAS

BLOOM, Harold. “Cervantes: o jogo do mundo”. In: *O cânone ocidental*. Tradução de Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010

CERVANTES, Miguel de. *Don Quijote de la Mancha*. Edición conmemorativa IV centenario Cervantes. Real Academia Española. Barcelona: Alfaguara, 2015

_____. *Dom Quixote de la Mancha*. Tradução de Viscondes de Castilho e Azevedo. São Paulo: Abril Cultural, 1978

ECO, Umberto. “Entre la Mancha e Babel”, in: *Sobre a literatura*. Tradução de Eliana Aguiar. Rio de Janeiro – São Paulo: Record, 2003

LLOSA, Mario Vargas. “Uma novela para el siglo XXI”, In: CERVANTES, Miguel de. *Don Quijote de la Mancha*. Edición conmemorativa IV centenario Cervantes. Real Academia Española. Barcelona: Alfaguara, 2015

MAYDEU, Javier Aparicio. “El Quijote, laboratorio de la ficción contemporánea”, in: *Lecturas de ficción contemporánea – de Kafka a Ishiguro*. 2ª edición. Madrid: Cátedra, 2009

_____. “El hidalgo que conquistó el mundo”, in: *Lecturas de ficción contemporánea – de Kafka a Ishiguro*. 2ª edición. Madrid: Cátedra, 2009

PERRONE-MOISÉS, Leyla. *Mutações da literatura no século XXI*. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

O ORNITORRINCO É MAMÍFERO COMO NÓS: POR QUE E PARA QUE SE ENSINAR LITERATURA?

Fábio José Santos de Oliveira⁹

« L'exercice jamais clos de la lecture demeure le lieu par excellence de l'apprentissage de soi et de l'autre, découverte non d'une personnalité ferme mais d'une identité obstinément en devenir. »

Antoine Compagnon, *La littérature, pour quoi faire ?*

“ornitorrinco *s.m.* (1873 cf. DV) MASTZOO design. comum aos mamíferos monotremados do gên. *Ornithorhynchus* [...], aquática e ovípara [...], com cerca de 50 cm de comprimento, patas dotadas de membranas, cauda semelhante à do castor, bico sensitivo, que lembra o dos patos, e membros posteriores dotados de esporões venenosos [As fêmeas colocam de um a três ovos, do tamanho aprox. do ovo de um pardal.]”

Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa

Veza ou outra surgem e ressurgem na mídia, nas mais diversas esferas da sociedade, entre alunos e inclusive entre professores, questionamentos como: “Para que serve a literatura?”, “Literatura pra quê?”, “Qual a utilidade da literatura?”. De imediato, podemos perceber que, no centro de questões como essas, se encontra um discurso de utilitarismo, próprio ao nosso tempo. Qualquer coisa que exista deve ter obrigatoriamente um fim prático, antes mesmo que um sentido profundo. E por fim prático se entenda algo que nos leve a galgar posições na sociedade e/ou que nos ajude de algum modo a acumular capital financeiro, indispensável na luta pelos mais altos estratos sociais. Se não isso, que seja um saber que nos cure a saúde (porque também a máquina-corpo se desgasta), ou que nos proteja nos embates e contendas dos vícios contra a lei, ou nos propicie bens eletrônicos que nos permitam avançar incólumes na linha do progresso.

Se parece exagero o que acabamos de afirmar, basta para comprovação a consulta simples do que significaria para as pessoas “vencer na vida” (frase corrente em nosso cotidiano e não-raro

⁹ Universidade Federal de Sergipe (UFS).

associada a esse discurso utilitarista). “Vencer na vida”, segundo essa sociedade que a tudo quer, significa alguém ter tido a possibilidade de acumular bens e/ou adquirir sucesso e fama. Somos uma sociedade que se envergonha dos perdedores, já que movida pelas altas posições. Como tende a ser uma disciplina que, salvo em casos excepcionais, é incapacitada de alavancar vencedores, a Literatura passa a ser encarada com um saber inútil; quando não, apenas um ócio de momento (descartável, portanto). Para que cursar uma Faculdade que não dá dinheiro a ninguém, não é mesmo?

E já que nos propomos a apontar a importância da Literatura e de seu ensino, é preciso que estabeleçamos aqui a nossa definição sobre ela. Para tanto, faremos uso dos conceitos de dois teóricos, que, seguindo interesses epistêmicos diversos, se encontram numa razoável similaridade de conceituação:

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações. (CANDIDO, 2011, p. 176).

A literatura que chamamos oficial, pela sua obediência aos ritos modernos ou antigos de escolas ou de predileções individuais, expressa uma ação refletida e puramente intelectual. A sua irmã mais velha, a outra, bem velha e popular, age falando, cantando, representando, dançando no meio do povo, nos terreiros das fazendas, nos pátios das igrejas nas noites de ‘novena’, nas festas tradicionais do ciclo do gado, no bailes do fim das safras de açúcar, nas salinas, festa dos ‘padroeiros’, potirum, ajudas, bebidas nos barracões amazônicos, espera de ‘Missa do Galo’; ao ar livre, solta, álcere, sacudida, ao alcance de todas as críticas de uma assistência que entende, letra e música, todas gradações e mudanças do folguedo. (CASCUDO, 2012, p. 17-18)

Unem-se aqui uma literatura oficial (já assentada no meio acadêmico) e outra de ordem das práticas cotidianas, dita literatura oral. A essas duas expressões denominamos simplesmente Literatura. Essa concepção nos permite uma prática epistemológica mais ampla: abre-nos horizontes e nos propicia o trânsito entre a oficialidade de uma elite acadêmica e a informalidade de uma gente sem pretensões intelectuais, não-raro analfabeta. Mas esse trânsito não é apenas social: propicia-nos também visualizar a Literatura tanto como um produto de uma certa erudição, quanto como um saber que se resolve a partir de uma necessidade íntima ao ser humano, independentemente de sua localização histórico-social.

Octavio Paz destaca a poesia (conceito diferente de sua realização como poema) como o estágio comunicativo mais essencial ao Homem: “La esencia del lenguaje es simbólica porque consiste en representar un elemento de la realidad por otro, según ocurre con las metáforas. La ciencia verifica una creencia común a todos los poetas de todos los tiempos: el lenguaje es poesía en estado natural.” (2003, p. 34)¹⁰. Ou seja, a linguagem (constituente e constituída do Homem) é, por essência, poesia (por extensão, também Literatura), já que a linguagem é mais do que o cerebralismo de uma relação de equivalência completa entre objeto e palavra: “entre las cosas y sus nombres se [abre] un abismo” (PAZ, p. 29)¹¹. Dito de outro modo, a Literatura é um fenômeno vivo no seio da humanidade. Ela nomeia o que vemos, mas também o que nos escapa aos olhos. Ela toca o concreto, mas também alcança o que se põe na ordem dos sonhos, da imaginação e do devaneio nossos de cada dia.

Além disso, não precisamos teorizar bastante para percebermos que o ser humano também necessita de um mínimo de ficção em suas vidas. A bem dizer, ele está inteiramente constituído de experiências literárias. Jonathan Culler chega a afirmar que “há um impulso humano básico de ouvir e narrar histórias” (1999, p. 85), mesmo porque a narrativa (gênero da contação de casos e causos, e, como tal, componente da Literatura) “não é apenas uma matéria acadêmica” (1999, p. 85): “As histórias, diz o argumento, são a principal maneira pela qual entendemos as coisas, quer ao pensar em nossas vidas como uma progressão que conduz a algum lugar, quer ao dizer a nós mesmos o que está acontecendo no mundo.” (CULLER, 1999, p. 84). Luís da Câmara Cascudo relata com certo saudosismo: “Todos sabiam contar estórias. Contavam à noite, devagar, com gestos de evocação e lindos desenhos mímicos com as mãos. Com as mãos amarradas não há criatura vivente para contar uma estória.” (2012, p. 7). E a expressão da narrativa era (como é) tão marcante que bastava ao indivíduo e à comunidade o exercício de contar e ouvir: é próprio do corpo acompanhar o ritmo da ação narrada, sofrer com ela, animar-se com ela, morrer e ressuscitar quando a história assim o pede. A Literatura torna-se *drama* (ação, em grego). O ser que conta uma história (estória, segundo alguns) se desamarra da racionalidade exigida cotidianamente para se refazer num outro, que não absolutamente ele mesmo (historicamente existente), que não aquele que vive também das exigências de vender e comprar medos e anseios: “A experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorreram todos os narradores. E, entre as narrativas escritas, as melhores são as que menos se

¹⁰ “A essência da linguagem é simbólica, porque consiste em representar um elemento da realidade por outro, do mesmo modo como ocorre com as metáforas. A ciência verifica uma crença comum a todos os poetas de todos os tempos: a linguagem é poesia em estado natural.”

¹¹ “[...] entre as coisas e o nome delas se [abre] um abismo”.

distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores anônimos.” (BENJAMIN, 1994, p. 198).

Walter Benjamin, atento como Câmara Cascudo à prática da contação de histórias, aponta, por sua vez, o apagamento social dessa mesma experiência. Visto que a sociedade se degenerava progressivamente no que se referia a uma vivência de saber partilhado e comunitário, um ato constitutivo do homem social se esvaziava aos poucos: “Uma experiência quase cotidiana nos impõe a exigência dessa distância e desse ângulo de observação. É a experiência de que a arte de narrar está em vias de extinção. São cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente.” (BENJAMIN, 1994, p. 197). Tal fragmento faz parte de um texto publicado em 1936, ou seja, posterior à Primeira Guerra Mundial e às vésperas de uma segunda, ainda pior que a primeira. Nesse sentido, é compreensível a concepção benjaminiana de que algo no mundo não ia bem e de que, por isso, até as mais básicas experiências humanas atreladas à ficção, quando não dissolvidas, tornavam-se ao calor da época produto fragmentado à semelhança da própria sociedade. Os tempos mudaram de lá para cá, mas algo permanece:

Começo observando que em comparação a eras passadas chegamos a um máximo de racionalidade técnica e de domínio sobre a natureza. [...] [N]o entanto, a irracionalidade do comportamento é também máxima, servida frequentemente pelos mesmos meios que deveriam realizar os desígnios da racionalidade. (CANDIDO, 2011, p. 171)

E se voltarmos às definições de Antonio Candido e Câmara Cascudo apresentadas logo no início do nosso texto, notaremos que, ao menos uma (e reduzindo-se bastante) fez (ou faz) parte da realidade de alguma pessoa, onde quer que ela esteja, onde quer que ela viva. A Literatura, como quaisquer das expressões artísticas, é parte inerente do ser humano, ainda que se negue isso voluntária ou involuntariamente:

O prazer que experimentamos quando nos permitimos ser suscetíveis a um conto de fadas, o encantamento que sentimos não vêm do significado psicológico de um conto (embora isto contribua para tal) mas das suas qualidades literárias – o próprio conto como uma obra de arte. O conto de fadas não poderia ter seu impacto psicológico sobre a criança se não fosse primeiro e antes de tudo uma obra de arte. (BETTELHEIM, 2011, p. 11)

Desconsideradas as especificidades, o que Bruno Bettelheim afirma sobre os contos de fadas pode valer também para a Literatura (mesmo porque os contos de fadas fazem parte dela). As parábolas, provérbios e fábulas são, ainda, exemplos bem nítidos dessa capacidade que a Literatura apresenta de nos ensinar sobre a vida. É bem verdade que nem toda obra literária ganha sobre nós o mesmo nível de impacto. Algumas sequer chegam a nos cativar. Essa falta de unanimidade, contudo, não retira do saber literário o sabor da cativação, até porque ele ocorre. Se um texto não nos diz algo

isso não significa que ele não venha a dizer a outrem. A Literatura, ainda que não constituída cientificamente, guarda em si a possibilidade de, nos cativando, ensinar-nos sobre o mundo, sobre o outro ou sobre nós mesmos:

La littérature déconcerte, dérange, dérouté, dépayse plus que les discours philosophique, sociologique ou psychologique, parce qu'elle fait appel aux émotions et à l'empathie. Ainsi parcourt-elle des régions de l'expérience que les autres discours négligent, mais que la fiction reconnaît dans leur détail. (COMPAGNON, 2006, p. 29)¹²

Antonio Candido, em “A literatura e a formação do homem” e “O direito à literatura”, põe em evidência esse traço humano básico e universal que é sonhar enquanto dormimos. Segundo ele, a Literatura é própria ao homem e isso poderia ser comprovado até mesmo pela inerência do sonho à realidade psíquica humana. Mesmo dormindo, o nosso corpo ultrapassa o mero apagar-se, exige mais, carece de instâncias de acontecimento e ficção, que, dentro de outros parâmetros e circunstâncias, são a mola constituinte da Literatura:

Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contacto com alguma espécie de fabulação. Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado. (CANDIDO, 2011, p. 176)

Nesse sentido, produzimos “Literatura” enquanto dormimos; uma Literatura em germe (claro): a dar-se ao mundo se escrita, ou realizada à semelhança da ficção dos sonhos se já transposta ao mundo. Se não escrevemos, buscamos no dia-a-dia suprimentos semelhantes a esse da ficção dos sonhos. Daí o motivo de o ser humano encantar-se tanto com ouvir a narração de um acontecimento ou de um caso fantasioso. Mesmo quando devaneamos, repetimos um código básico da Literatura: parafraseando Aristóteles, a poética (leia-se a Literatura) relata o que poderia ter acontecido ou o que poderia acontecer. E isso tudo se encontra no mais íntimo de nós.

Não custa lembrar que quando os antigos almejavam constituir um retrato de si como povo, valiam-se das sagas e epopeias (modelos da Literatura). Ainda hoje, quando se deseja cantar a nação, usam-se hinos e marchas (modelos da Literatura). O homem das mais diversas crenças, quando relata o encontro com Deus, o faz também através de modelos que são do campo da Literatura. No dia a dia, não são poucos os que criam ou coletam pequenos textos sob formato de poesia (modelo também da Literatura) para presentear e/ou homenagear alguém nas mais diversas situações sociais (namoro,

¹² “A literatura desconcerta, incomoda, desloca, desorienta mais que os discursos filosóficos, sociológicos ou psicológicos, porque ela apela às emoções e à empatia. Assim, ela percorre regiões da experiência que os outros discursos negligenciam, mas que a ficção as reconhece com detalhe.”

formatura, casamento, aniversário, velório, etc.). Por mais que se negue e por mais que se queira negar, a Literatura está presente de modo ativo em nossa vida:

Portanto, por via oral ou visual; sob formas curtas e elementares, ou sob complexas formas extensas, a necessidade de ficção se manifesta a cada instante; aliás, ninguém pode passar um dia sem consumi-la, ainda que sob a forma de palpite na loteria, devaneio, construção ideal ou anedota. E assim se justifica o interesse pela função dessas formas de sistematizar a fantasia, de que a literatura é uma das modalidades mais ricas. (CANDIDO, 2002, p. 81)

Lemos, ouvimos e (em nível mais específico) estudamos Literatura, porque somos humanos. Sonhamos, trazemos dentro de nós alegrias e tristezas, esperanças e temores, a vida e a morte. A Literatura existe, porque nós ainda existimos, porque a racionalidade supostamente lúcida de nossos tempos não foi capaz ainda de nos eliminar da face da Terra, e não tanto por falta de recursos (porque já se criou o bastante), mas porque, felizmente, contamos com pessoas que julgam estúpido o ser que constrói algum instrumental tendo por fim a aniquilação do outro.

Saber instável e inquieto, a Literatura encontra, portanto, dificuldades em se inserir nesse mundo em que tudo tem um preço, em que se considera como imprescindível apenas o que gera lucro e sucesso. A Literatura precisa ser ensinada, porque incomoda. Porque nela se abre espaço também para os enjeitados, para os perdedores dessa nossa sociedade. É certo que a Literatura, dialeticamente, pode se revelar o contrário disso. E é preciso que destaquemos esse ponto, para que não se pense que apresentamos a Literatura como antídoto perfeito aos problemas e males do ser humano. A Literatura não é remédio. Repetindo, ela projeta o ser dentro do mundo e como, no mundo, esse ser se revela, pensa, age e sonha. Como qualquer outra experiência humana, a Literatura também pode carregar dentro de si a negatividade da alienação ideológica, dos preconceitos e do incentivo à destruição. E é, justamente aqui, que entra outra razão importantíssima para o ensino ainda da Literatura em nossas escolas (em nossas universidades). O seu ensino deve pontuar as vicissitudes, ponderar as ideologias e nos fazer adquirir do mundo o seu sentido. Afinal, “ou o texto dá um sentido ao mundo, ou ele não tem sentido nenhum. E o mesmo se pode dizer de nossas aulas.” (LAJOLO, 1993, p. 15).

Ensinar Literatura é assumir uma disciplina em seus êxitos e hesitações, porque geradora de um quadro da humanidade agindo e interagindo em sociedade; portanto, reveladora também das contradições que lhe são inerentes:

A literatura pode formar, mas não segundo a pedagogia oficial, que costuma vê-la ideologicamente como um veículo da tríade famosa – o Verdadeiro, o Bom, o Belo, definidos conforme os interesses dos grupos dominantes, para reforço da sua concepção de vida. Longe de ser um apêndice da instrução moral é cívica [...], ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela – com altos e baixos, luzes e sombras. (CANDIDO, 2002, p. 83)

É principalmente n[um] *etcétera* que atua a literatura. Em movimento de ajustes sutis e constantes, a literatura tanto gera comportamentos, sentimentos e atitudes, quanto, prevendo-os, dirige-os, reforça-os, matiza-os, atenua-os; pode revertê-los, alterá-los. É, pois, por atuar na construção, difusão e alteração de sensibilidades, de representações e do imaginário coletivo, que a literatura torna-se fator importante na imagem que socialmente circula [...]. (LAJOLO, 1993, p. 26-27)

Aqui e ali, o nosso texto articula a prerrogativa de um discurso contra o utilitarismo. Mas, não negamos: também nós apresentamos a Literatura em facetas que a apresentam como algo útil. Isso, obviamente, poderia nos ser apontado agora como sinal de contradição. O que acontece é que somos contra o utilitarismo, não contra a utilidade das coisas e dos talentos. Não negamos a importância da manufatura de produtos com tantas e quantas finalidades. O ser humano precisa de bens úteis – e isso é inegável. O que pomos em questão é certo discurso que considera como útil apenas aquilo que participa de um juízo das aparências ou de um lucro bem pesado. Um discurso que, ao mesmo tempo, classifica como descartáveis os saberes que são espirituais e artísticos, porque fazem o ser humano sentir e pensar, porque o fazem se reconhecer e conhecer, porque o fazem acreditar no sonho de um mundo diferente do que agora se apresenta.

A sociedade não está errada em pôr a Literatura em questão (o debate é necessário). O problema se encontra nos interesses embutidos às questões apresentadas contra ela e no fato de outros saberes serem preservados desses questionamentos. Mas logo teríamos como resposta a isso que afirmamos: seria um absurdo retirar as ciências do ensino, porque elas passam para o aluno saberes indispensáveis em sua vida. Ora, nem todos os conhecimentos transmitidos em sala de aula serão de fato aplicados pelo aluno ao longo de sua vida; mesmo assim, isso não se torna motivo para que discutamos a utilidade ou não dessas disciplinas. Uma réplica possível agora seria: mas a Literatura trabalha com um conteúdo instável e do campo da imaginação, ao contrário das ciências. Nesse ponto, voltamos ao início de nosso texto: esse mesmo conteúdo instável e imaginativo (digamos assim) é inerente ao homem e faz parte dele concretamente, e tão concretamente como a existência das Ilhas Canárias, dos anéis de Saturno e de Saturno próprio, bem como dos átomos e moléculas. Querendo ou não, as justificativas elencadas para o fim da Literatura caberiam de algum modo também para outras disciplinas ditas indispensáveis. E quais acabam sendo os critérios de triagem? Perspectivas, em geral, utilitaristas (ainda que se tente camuflar isso pelo discurso). A Literatura, a Filosofia, a Sociologia, as Artes, a Música, o Fenômeno Religioso, a Política são saberes que nos levam a pensar e a refletir, ou seja, saberes que, no fundo e por fim, escapam aos valores de renda desses nossos tempos.

Em meio a essas críticas contra a Literatura, bem mais legítimo seria refletir sobre como o seu ensino poderia potencializar certas capacidades intelectuais e artísticas do estudante das mais

diversas faixas etárias e dos diversos graus de formação. Um exemplo óbvio e já batido: o ensino da Literatura não pode transformar-se em saber engessado e apenas conteúdo a que se decore. Mariza Lajolo aponta, para o ensino da Literatura, quatro encaminhamentos a que consideramos também essenciais: *a inscrição do texto na época de sua produção, a inscrição, no texto, do conjunto dos principais juízos críticos que sobre ele se foram acumulando, a inscrição do e no texto, no e do cotidiano do aluno* (LAJOLO, 1993, p. 16). Em poucas palavras, esse ensino não pode desvincular escrita e mundo. A Literatura não é apenas uma lista de grandes nomes, mas também o que esses grandes nomes trouxeram ao mundo como prática artística e como discussão sobre os mais variados aspectos da vida humana.

Atento a esse cenário, alguém poderia nos questionar agora: como a Literatura está em crise se anualmente se lançam mais e mais livros e se certos concursos literários têm uma importância a cada ano mais crescente? Diríamos que a pergunta poderia ser colocada de outra maneira: como essa mesma sociedade que sustenta o fim do ensino da Literatura não se posiciona contra os concursos literários, contra os nobéis anuais de Literatura, etc.? Em certa medida, os concursos literários e premiações como o Nobel nos apresentam justamente os que “venceram na vida”. Nesse momento, sim, a Literatura passa a ser algo digno de menção. E desde que dessa forma: para além desse âmbito, já seria absurdo ou perda de tempo e dinheiro.

É claro que não desejamos menosprezar aqui os tantos e quantos escritores de talento que têm se destacado anualmente graças a premiações literárias. Tanto pior seria para a Literatura se não houvesse eventos como esses. Porém, como tratamos de ensino, é preciso que coloquemos em causa também esse aspecto. As premiações anuais apresentam tão-somente uma pequena parcela do que constitui a Literatura. Uma parcela importante, porque incorpora novos materiais ao que já está consolidado ou ao que está em vias de se consolidar nesse domínio. Mas a Literatura é campo aberto, não esqueçamos: cabe nela muito mais do que somente a oficialidade. Além do mais, a Literatura é contraditória, e seu ensino deve destacar essas contradições. Se as premiações renovam, também correm o risco de instaurar o fetiche de certas obras e artistas (o clube dos vencedores). Nesses termos, um trabalho pedagógico com a Literatura deve também envolver como discussão a sua posição dialética em meio a esse quadro.

Um dos ganhos da eclosão da literatura fantástica ainda no século XX foi o de os adolescentes e jovens se sentirem estimulados a ler e, inclusive, a escrever e publicar seus escritos. Esse foi (e é) um período em que essa mesma juventude começa a encarar a Literatura não apenas como uma seleção de grandes nomes, mas como uma experiência a que se pode alcançar, independentemente das circunstâncias e dos méritos. Em meio a isso, a escola e a universidade têm a

chance de estimular esses jovens a continuar lendo e escrevendo, e a de lhes apresentar, ainda e como discussão mais profunda, as vicissitudes a que estão submetidos como leitores e/ou escritores. Se a cultura de massa tem a vantagem de democratizar certos bens culturais, não é menos verdadeiro que ela consegue com igual desenvoltura articular uma homogeneização dos saberes, o que, visto com olhar crítico, é fundamentalmente negativo. Até porque, em certo momento, a indústria cultural percebeu que essa juventude que se erguia das sombras (através de diários, escritos em *blogs* e *sites* coletivos ou pessoais) poderia lhe ser muito útil economicamente. Perdemos, assim, a oportunidade do contato com uma literatura da variedade, para apenas ter diante de nós o que o mercado considera digno e válido de ser vendido. A escola e a universidade cumprem, aqui, um papel de articuladores dialéticos, já que podem mostrar a esses mesmos jovens os ganhos e cuidados de se participar de um mercado de vendas, visto que uma coisa é a experiência da Literatura como prática pessoal, outra o resultado desse esforço relegado a um produto de prateleira.

Depois de tudo quanto afirmamos, alguém nos poderia apresentar ainda como ressalvas: Se qualquer indivíduo articula, mesmo sem a presença da escola, certas modalidades literárias, qual a necessidade de se repetirem esses mesmos saberes em sala de aula? Se a Literatura abarca tantas experiências humanas básicas, por que ainda insistimos em ensinar matérias mais complexas que essas? Em outras palavras, por que teimamos ainda em ensinar sobre o Barroco, Arcadismo e companhia? Ou por que insistimos em debater com tanto gosto se Capitu traiu ou não traiu Bentinho? Ora, estudamos tudo isso, da mesma forma que um matemático não se contenta em reduzir sua disciplina ao uso da tabuada, ainda que o dono da venda não saiba o que sejam números complexos e que o logaritmo de 10 é sempre igual a 1. Estudamos tudo isso, da mesma forma que um biólogo não se contenta em ensinar apenas que o papagaio da vizinha é um vertebrado e pertence ao reino animal, ainda que essa mesma vizinha desconheça a taxonomia moderna. Em resumo, o fato de a sociedade deter alguns dos conhecimentos da escola ou da universidade não torna esses mesmos conhecimentos, forçadamente, desnecessários, até porque, se a escola e a universidade se resumissem em ensinar apenas o que os alunos já soubessem, elas não fariam mais sentido na sociedade. Para que se ensinar apenas o que já se sabe? A escola e a universidade são espaços para aprimorar no aluno o que ele aprendeu com a vida e para desenvolver nele competências novas e mais complexas. Afinal, “ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente.” (FREIRE, 1996, p. 28).

O mesmo se dá, portanto, com a Literatura: também na escola aperfeiçoamos nosso impulso natural por ficção e poesia. Na escola (em nível mais específico, na universidade), tomamos contato

com conteúdos, obras e autores segundo uma dimensão mais aprofundada do que a dos saberes cotidianos e aquelas apontadas pelas colocações nos concursos literários. Mesmo que, no dia-a-dia, não saibamos quando e como aplicar funções e matrizes, as estudamos na escola. Mesmo que nunca cheguemos a encontrar um ornitorrinco na vida, também vamos à escola para tomar conhecimento de que ele existe e de que, ainda que mergulhe debaixo d'água, tenha bico e ponha ovos, é mamífero como todos nós.

É por considerarmos tudo quanto foi exposto que defendemos e continuaremos defendendo o que ora afirmamos. Para nós, a Literatura tem importância na formação do ser humano: “Se, por não sei que excesso de socialismo ou barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto uma, é a disciplina literária que devia ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário.” (BARTHES, 1980, p. 18). Nossa defesa não tem a ousadia dessas palavras de Roland Barthes, mas carrega delas a certeza. Uma sociedade que retira ou cogita retirar do campo de suas diretrizes formativas a Literatura e outras disciplinas pautadas na reflexão, é uma sociedade já preocupantemente corrompida. Sendo expurgadas essas disciplinas, o que será responsável para fomentar no aluno o campo do debate, do respeito e da valorização da alteridade? O que será responsável por apontar todos quantos são explorados cotidianamente? Por apontar todos aqueles cujos filhos são vendidos para que seus órgãos sirvam de transplante aos ricos? Aqueles cujos corpos servem apenas como matéria de desejo e de tráfico? O que discutirá nossa legislação não-raro adaptada a interesses escusos? O que tratará da angústia do indivíduo da contemporaneidade, mal localizando-se no mundo e na vida? É certo que a Literatura não tem a obrigatoriedade de tratar assuntos como esses para se tornar o que é. O que acontece é que ela (bem como as disciplinas artísticas e do espírito) carrega em si uma bagagem epistemológica que as disciplinas favoritas dessa nossa sociedade não apresentam obrigatoriamente. E se ela não tem a obrigação de lidar com o que expusemos não é menos verdade que, por serem experiências do homem no mundo, nunca se negará ao seu registro:

A arte interpreta o mundo e dá forma ao informe, de modo que, ao sermos educados pela arte, descobrimos facetas ignoradas dos objetos e dos seres que nos cercam. Turner não inventou o *fog* londrino, mas foi o primeiro a tê-lo percebido em si e a tê-lo mostrado em seus quadros – de algum modo, ele nos abriu os olhos. (TODOROV, 2009, p. 65)

Uma sociedade, portanto, que se presta apenas ao utilitarismo, mostra não só o que aceita ser mas também o que já é em certa medida, ou seja, um reduto de indivíduos que disputam posições, que nega do ser humano suas manifestações mais íntimas e sublimes, que ignora sem receio os dramas da humanidade, que teima excluir qualquer ocasião de trabalho criativo, que reserva aos indivíduos apenas a oportunidade de gerar lucro e de sustentar *status* social. Nesse conjunto, a Literatura parece

se tornar, cada vez mais, o ornitorrinco desse nosso tempo mais-que-moderno. Ornitorrinco, porque ela possui uma natureza constitutiva esdrúxula e não-raro contraditória, porque tem nadado em mares de água salgada e porque, dos ovos que apresenta ao mundo, tem valorizados por alguns apenas os que são dignos de prêmios e galardões.

REFERÊNCIAS

- BARTHES, Roland. *Aula: aula inaugural da cadeira de Semiologia Literária do Colégio de França*. Trad. Leyla Perrone-Moisés. 14 ed. São Paulo: Cultrix, 1980.
- BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas: Magia e técnica, arte e política*. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. Trad. Arlene Caetano. 21 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. *Vários Escritos*. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.
- _____. A literatura e a formação do homem. In: _____. *Textos de intervenção*. Sel. Vinicius Dantas. São Paulo: Duas Cidades/ Ed. 34, 2002.
- CASCUDO, Luís da Câmara. *Lendas brasileiras para jovens*. 2 ed [recurso eletrônico]. São Paulo: Global, 2012.
- COMPAGNON, Antoine. *La littérature, pour quoi faire ?* Leçon inaugurale au Collège de France. Paris: OpenEdition Books, 2006.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 31 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- CULLER, Jonathan. *Teoria Literária: Uma introdução*. Trad. Sandra Vasconcelos. São Paulo: Beca, 1999.
- LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1993.
- PAZ, Octavio. *El arco y la lira*. 3 ed. México: Fondo de Cultura Económica, 2003.
- PERRONE-MOISÉS, Leyla. Literatura para todos. *Literatura e Sociedade*, São Paulo, n. 9, 2006, p. 17-29.
- TODOROV, Tzvetan. *A Literatura em Perigo*. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

UMA LÍNGUA UNA E HOMOGÊNEA: UMA ANÁLISE DE UM IMAGINÁRIO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Mariana Aparecida de Oliveira Ribeiro¹³

Nossa língua é composta de sangue. De sangue não só de seus falantes, mas dos falantes e das línguas que tiveram que perecer para que a Língua Portuguesa alcançasse seu estatuto de língua nacional e oficial. É composta ainda de dizeres e de silêncio. De silêncio, das minorias que foram caladas e de silêncio das línguas que foram apagadas, dizimadas e esquecidas.

Neste texto, pretendemos discutir como a consolidação da Língua Portuguesa e de uma identidade nacional se deu, historicamente, por meio de um imaginário de uma língua única, homogênea e hegemônica e os efeitos desse imaginário para o ensino de Língua Portuguesa. Para fazê-lo, iremos, inicialmente, contextualizar qual seria esse imaginário, para, a seguir, mostrar como esse se construiu historicamente e, ao final, discutir seus impactos no ensino de Língua Portuguesa.

A inserção dessa discussão em um evento e um livro que tematiza sobre a pesquisa na graduação dá-se porque a partir da discussão aqui empreendida mostraremos a importância da pesquisa em história da Língua Portuguesa e como tal área de estudos possibilita uma série de investigações que não só tenham como foco a comparação entre um dado fenômeno linguístico temporalmente, mas pode nos fazer problematizar como se garante a legitimidade de uma língua ou de uma variante linguística.

Oliveira (2009) é um dos autores que questiona a existência de um monolinguismo no Brasil. Para o autor, há um imaginário presente em nossa sociedade que atrela a ideia de ser brasileiro a falar Português. Desse modo, a língua seria um elemento importante para a garantia de uma nacionalidade. Levando em consideração essa constatação, Oliveira (op. cit.) questiona se tal crença é baseada em um “desconhecimento da realidade” ou em “um projeto político - intencional, portanto, - de construir um país monolíngue”?

Uma das respostas dadas por esse autor é a de que o imaginário de um país monolíngue seria sustentado pelos dois motivos por ele elencados (desconhecimento da realidade e um projeto político). O desconhecimento, segundo o linguista, advém do não conhecimento das muitas línguas que foram ou são faladas no Brasil. Em 2009, um levantamento realizado por esse autor, registrou mais de duzentas línguas faladas no Brasil, sendo que dessas 170 seriam línguas indígenas e 30 seriam

¹³ Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Campus Universitário de Bacabal.

línguas de imigração. Dados como esses fariam do Brasil, ao contrário do que frequentemente se acredita, um país plurilíngue. Um plurilinguismo que, historicamente, foi apagado e dizimado, quando comparamos dados atuais com os do início da colonização brasileira. Segundo Rodrigues (1993), em 1500, se falavam no Brasil, aproximadamente, 1200 línguas indígenas.

Lemke (2010) é uma das autoras que discute a questão do plurilinguismo e multilinguismo no Brasil. Em sua tese, a pesquisadora realiza uma pesquisa etnográfica no interior do Paraná em uma comunidade multilíngue, em que a língua ucraniana e a portuguesa funcionam como língua de contexto e as línguas aprendidas na escola, como o espanhol e o português são línguas estrangeiras. No caso da pesquisa mencionada, o enfoque é o ensino de língua espanhola em contexto multilíngue.

Segundo Lemke (op.cit), a teoria da aquisição de línguas é baseada em uma concepção que não considera o modo como as línguas mutuamente se influenciam, a simultaneidade de usos dessas línguas, nem a existência do bilinguismo ou do multilinguismo. Na perspectiva de aquisição da língua, o falante é visto como monolíngue, uma vez que é como se esse falasse uma língua de cada vez e como se essas não se influenciassem. Já utilizando as bases da sociolinguística, Lemke propõe que a discussão deveria ser feita a partir da ideia de uma gestão (gerenciamento) de línguas, na qual cada falante poderia adquirir uma competência plurilíngue pela necessidade de gerenciá-las, cotidianamente, em diferentes situações, na casa e na escola, por exemplo. A autora enfatiza ainda que há uma distinção entre o multilinguismo que se refere ao uso de várias línguas e ao plurilinguismo que se refere aos usos dos falantes de uma ou mais línguas.

Ao realizar uma discussão sobre a noção de identidade, a pesquisadora destaca que é comum que a identidade seja vista de um ponto de vista étnico ou linguístico. A identidade étnica teria a ver com atribuir o pertencimento de uma identidade a partir do sangue (da descendência) e da terra (do lugar onde se nasceu). Como alerta a autora, há problemas com a noção de identidade étnica, uma vez que, muitas vezes, a ideia de terra não se refere ao lugar onde se nasceu ou se vive, mas se liga a ideia de pertencimento cultural e, conseqüentemente, um dos instrumentos para esse pertencimento cultural é a língua. Desse modo, haveria uma junção entre a identidade étnica e a linguística.

Sobre a identidade linguística, a autora afirma que a utilização desse critério é por vezes equivocado, uma vez que o ato de alguém ser falante de uma língua não lhe é suficiente para identificá-lo como pertencente a uma determinada nacionalidade. A identidade linguística acaba por ser um critério que discrimina os contextos multilíngues e pluringues existentes em cada país.

A pesquisadora propõe pensar a noção de identidade como algo mais fluído e que não estaria, portanto, presa as noções de terra, sangue e língua, sendo impossível pensar a noção de identidade desvinculada da de sujeito e de sua relação com a língua, por exemplo. Um dos autores que tematiza essa questão, e a qual Lemke (2010) recorre, é Giampapa (2001). Ao estudar uma comunidade ítalo-

canadense, a autora percebe que há uma “performance de identidades”, na qual os sujeitos dessa comunidade filiam-se ora a traços definidores da comunidade italiana e ora a traços definidores da comunidade canadense.

Tendo em vista o exposto, vemos como a relação estabelecida entre ser falante de uma língua e pertencer a comunidade que a fala é bastante equivocada e que essa relação funciona de modo a desconsiderar não só o pertencimento de falantes de outras línguas a uma comunidade, como desconsidera outras línguas e os seus falantes (ao tirar da equação a subjetividade).

Oliveira (2009) afirma que, historicamente, o Estado consolidou a Língua Portuguesa como o que hoje conhecemos como língua nacional a partir de uma política de redução das outras línguas (glotocídio) e, por vezes, de seus falantes. Para verificar como isso se deu, recorreremos a uma breve narrativa histórica.

De acordo com Guimarães (2005), é possível descrever a constituição da Língua Portuguesa como nacional e oficial em quatro diferentes períodos históricos. O primeiro momento refere-se ao início da colonização até a saída dos holandeses do Brasil em 1654; o segundo começa com a saída dos holandeses e se encerra com a chegada da família real portuguesa no Rio de Janeiro em 1808. O terceiro se inicia com a vinda da família real e vai até a proposição da língua nacional do Brasil e por fim, o quarto período é datado de 1826 até 1930, década em que se fortalece a imigração no Brasil.

Esses períodos marcam como se deu a relação entre as diferentes línguas faladas no território brasileiro na época. No início da colonização e da catequização jesuítica, ainda que o objetivo a ser atendido era o ensino da religião e da língua do colonizador (a Língua Portuguesa), houve no Brasil um período de aceitação das línguas indígenas e gerais (Rodrigues, 2005), com a valorização das línguas indígenas e com a elaboração de gramáticas e dicionários. Segundo Rodrigues (op.cit.), durante três séculos do período colonial, fizeram-se gramáticas e dicionários de três línguas indígenas: do próprio tupinambá, da língua kirirí e da língua dos maramonins ou guarulhos.

Porém, como atesta Mariani (2004), até o século XVIII, há um abismo entre os falantes e, por consequência, entre o valor social atribuído a Língua Portuguesa e as demais línguas faladas em solo nacional. A Língua Portuguesa representava a língua das elites administrativas, das autoridades políticas e eclesiásticas, dos donatários das capitanias hereditárias, a língua do colonizador e da corte portuguesa, branca e europeia. Contudo, essa não era a língua de maior uso na colônia.

As diferenças sociais que separavam os falantes de cada língua se refletiam nelas. As línguas gerais (línguas de base tupi) eram as línguas de contato entre portugueses e indígenas, uma língua do comércio e da informalidade, enquanto que a língua portuguesa era a língua do Estado, empregada nos documentos oficiais e nos atos de administração colonial.

No primeiro período exposto por Guimarães (2005), contudo, há duas línguas de estado: a Portuguesa e a holandesa, além das inúmeras e múltiplas línguas indígenas. Com a saída dos holandeses do Brasil, Portugal acelerou o processo de colonização e isso se fez a partir da difusão da Língua Portuguesa. Para tanto, foram tomadas medidas que contribuíssem e levassem ao declínio das línguas gerais. Com isso, houve um aumento dos números de falantes de Língua Portuguesa, sendo que esses falantes eram, ainda, falantes de diferentes variedades do português europeu, uma vez que os portugueses que habitavam o Brasil, nesse período, não eram advindos da mesma região de Portugal.

Na segunda metade do século XVIII, houve uma intensificação da política de instauração de um país monolíngue no Brasil, isso se deu, segundo Teyssier (1994), pelo enfraquecimento da língua geral a partir da descoberta das minas de ouro e diamantes, a chegada de novos imigrantes portugueses para explorar as minas, a expulsão dos jesuítas e a obrigatoriedade de uso da língua portuguesa, por meio do decreto de Marquês de Pombal.

Esse momento histórico, correspondente ao segundo período proposto por Guimarães (2005), foi considerado como aquele que mais intensificou a política de criação de um país monolíngue, como afirma Oliveira (2009). No diretório dos índios, documento com o qual o Marquês de Pombal legislou sobre a vida dos índios, foram expostos os motivos para a adoção da Língua Portuguesa: é um instrumento de dominação e que pretende tirar os falantes das línguas indígenas, “povos rústicos da barbaridade de seus costumes” e fazê-los falar a língua do príncipe.

Como já afirmamos os falantes de português representavam a elite social desse país e um dos motivos alegados, por alguns autores como Biderman (2002), para a aceitação da Língua Portuguesa como oficial foi, justamente, o prestígio de que essa gozava.

É importante ainda levar em consideração que a proibição feita pelo Marquês de Pombal assentava-se no imaginário e na necessidade de associar nação e língua. O domínio da língua portuguesa, nesse contexto, seria responsável pela noção de brasilidade, relação ainda estabelecida, contemporaneamente, por alguns falantes de português, como veremos a seguir. É importante enfatizar que, nessa época, o preconceito social e linguístico ainda refletia um preconceito racial. Destaque-se as políticas de casamentos arranjados com portuguesas (brancas) e portugueses que se estabeleceram no Brasil promovidos pela igreja.

Porém, como enfatizamos a Língua Portuguesa também não era homogênea, assim como nenhuma língua é. Nesse processo de implementação da Língua Portuguesa como oficial, havia:

[..] o português europeu escrito/impresso; as variedades dos colonos oriundos das diferentes regiões; o Português dos índios integrados em contato permanente com os portugueses; o português dos mamelucos nascidos da união de brancos e índios; o português dos negros boçais chegados da África; o português dos negros crioulos e

mulatos; o português falado no complexo da casa-grande e da senzala e o português das populações citadinas. (NOLL, 2004, p.13)

Desse modo, vemos como a história da Língua Portuguesa é uma área de conhecimento que nos auxilia a compreender como uma língua é heterogênea e plural. A variedade linguística notada na Língua Portuguesa era também presente nas demais línguas faladas nos períodos históricos mencionados. Teyssier (1994) afirma que as divisões dialetais no Brasil são mais socioculturais do que geográficas, pela trajetória exposta vemos como essa afirmação é verdadeira.

Os efeitos do glotocídio presente na história da constituição da Língua Portuguesa como língua nacional e oficial são sentidos até hoje e são condizentes com o imaginário presente no ensino de Língua Portuguesa. Historicamente, aqueles que mais sofreram com esse plano político de um país monolíngue são as minorias e os menos favorecidos. A legitimação da Língua Portuguesa como língua oficial e nacional foi feita a partir de uma triste herança: a de desvalorização das línguas indígenas e do desaparecimento delas. Houve o extermínio de mais de mil diferentes línguas, sendo que das línguas indígenas sobreviventes mais de 76% (RODRIGUES, 2005) ameaçam ser extintas, uma vez que contam com um número muito pequeno de falantes.

Para que possamos pensar os efeitos desse imaginário monolíngue e homogêneo, nesse momento, sobre o ensino ou mesmo entre os falantes da Língua recortamos trechos ou afirmações que confirmam a existência desse imaginário e a seguir analisaremos.

A PRESENTIFICAÇÃO DE UM IMAGINÁRIO: APAGANDO LÍNGUAS E FALANTES

O primeiro trecho¹⁴ foi retirado de um livro do pesquisador Roberto Damatta. Nas linhas iniciais do seu livro, esse autor busca realizar uma discussão acerca de como se constrói a identidade de um povo, no caso, a nossa identidade brasileira. Apesar de fazer ressalvas acerca dessa “definição” inicial, o autor afirma que essa se sustentaria em traços que são trazidos pela cultura do próprio país, tais como os que são apontados na descrição que leremos a seguir.

Sei que sou brasileiro e não americano, porque gosto de comer feijoada e não hambúrguer; porque sou muito desconfiado de tudo que vem do governo; porque vivo no Rio Grande do Sul e não em Nova York; porque falo português e não inglês; porque, ouvindo música popular distingo imediatamente um sertanejo de um samba; porque para mim futebol é praticado com os pés e não com as mãos (...) porque, no carnaval

¹⁴ O texto presente na tabela foi adaptado de: DAMATTA, Roberto. 1986. O que faz o Brasil, Brasil? Rio de Janeiro: Rocco, 1986. p.16

trago minhas fantasias; porque diante de um pesado 'não pode', posso dar um 'jeitinho'; porque entendo que ficar 'em cima do muro' é algo necessário e prático no meu país; porque acredito em santos católicos e também nos orixás africanos; porque sei que existe destino e, no entanto, tenho fé no estudo, na instrução e no futuro do Brasil; porque sou leal a meus amigos e nada posso negar a minha família; porque, finalmente, sei que tenho relações pessoais que não me deixam caminhar sozinho neste mundo, como fazem os meus amigos americanos, que sempre se vêem e existem como indivíduos!

No excerto transcrito, vemos como a ideia de uma identidade brasileira é construída a partir de uma comparação com a identidade americana. Desse modo, o brasileiro é assim identificado porque come comidas diferentes a dos sujeitos estado-unidenses, porque tem atitudes e ações diversas (como desconfiar do governo, dar um jeitinho etc), pelo que acredita, pelo que ouve, pelo esporte que pratica ou gosta, por onde mora e pela língua que fala.

Aqui teríamos a presença desse imaginário monolíngue e de uma simplificação: o brasileiro fala português, o estado-unidense fala inglês. Essa simplificação gera o equívoco que é confundir a ideia de nação e de identidade nacional com o falar uma ou outra língua.

Ao perpetuar tal equívoco, reforçamos que os brasileiros pertencentes a comunidades que tem como “língua materna” outra língua, que não a portuguesa (ou que nasceram em comunidades bilíngues), não são brasileiros. Desse modo, adotaríamos uma prática bastante semelhante à realizada na história de implementação da LP como língua oficial e excluiríamos do estatuto de brasileiros: os indígenas, os filhos de imigrantes, os estrangeiros já nacionalizados brasileiros etc. Desconsideraríamos, ainda, o fato de que, no mundo, há outros falantes das línguas nacionais mencionadas que não são brasileiros, como os portugueses, os moçambicanos, os angolanos etc. O que, no caso do inglês, por exemplo, aumenta significativamente o número de falantes de inglês que seriam considerados estado-unidenses: os ingleses, os australianos, os neozelandeses, os canadenses, os irlandeses, os sul-africanos etc.

Vemos, portanto, como essa relação estabelecida entre ser brasileiro = falar português, para ser um traço definidor de uma identidade, é um traço bastante genérico, assim como alguns dos apontados e que poderiam ser identificados a atitudes/crenças de muitos outros povos de outras nações, como ter fé no futuro de um país, relacionar-se com a família, viver uma vida em que o coletivo é um valor importante etc.

A seguir, passaremos a análise de alguns dizeres a respeito da Língua Portuguesa que refletem sobre seu ensino. É bastante comum ouvirmos certos dizeres como: *Eu não sei português,*

Eu não sei gramática, Eu não sei escrever etc. Trata-se de dizeres bastante recorrentes (e já analisados por vários linguistas), que apontam para a existência de um não saber a respeito da língua. Assim como afirmado por Possenti (1996), esse não saber não reflete, de fato, um não saber sobre a língua, mas sobre um imaginário acerca do que seja a língua, a gramática, a escrita etc.

Como vimos, no percurso histórico de consolidação da Língua Portuguesa, apagam-se as outras línguas e seus falantes, assim como apagam-se as variedades linguísticas da Língua Portuguesa e das demais línguas indígenas faladas no Brasil. Esse mesmo apagamento é o que ocorre quando afirmações, como as trazidas aqui para analisar, são proferidas.

O falante da Língua Portuguesa afirma não saber falar português (em Português) porque considera que a sua variante não é a Língua Portuguesa. A Língua Portuguesa seria a língua aprendida na escola e que “pertence” a elite econômica e cultural brasileira. Da mesma forma, a afirmação sobre não saber gramática baseia-se no desconhecimento de que existem outras gramáticas, além da gramática normativa e que cada falante, ao falar uma língua, mobiliza uma gramática internalizada e o faz por meio de atividades epilinguísticas (Geraldi, 1996). O mesmo ocorre em relação ao saber ou não sobre a escrita. É claro que cada gênero textual a ser escrito guarda diferentes dificuldades para aquele que escreve, porém, essas dificuldades não podem desapropriar o falante de sua língua ou de uma de suas modalidades de uso: a escrita.

Essa desapropriação do falante de sua língua se dá pela perpetuação de um imaginário de Língua e, sobretudo, por uma simplificação, na qual língua é reduzida à norma ou a gramática, na qual gramática é reduzida a gramática normativa e, na qual, a escrita passa a ser sinônimo de um texto redigido seguindo os padrões da norma culta. Ao simplificar dessa forma esses conceitos, limitamos, como docentes, nosso campo de atuação e, ao invés de fazer os alunos refletir sobre as diferentes variedades linguísticas que compõe a língua portuguesa, damos acesso a esses a apenas uma variedade linguística.

Como já discutido por diversos autores, tais como Possenti (1996), Soares (2002), Geraldi (1996), não se trata de considerar que não é o dever da escola ensinar norma culta, mas é afirmar a necessidade e a possibilidade de inclusão de uma reflexão sobre outras variedades linguísticas na escola, variedades que já se fazem presentes nesse espaço. E, sobretudo, ao fazê-lo, buscar tornar a sala de aula de LP um lugar de reflexão sobre a língua como produto construído sócio historicamente e como instrumento de poder.

Como vimos anteriormente, a assunção da Língua Portuguesa como língua nacional relaciona-se não ao fato de que essa era a língua falada pela maior parte da população da época, mas porque essa era a língua falada pela parte da população que “importava”. A questão econômica e social, nesse contexto, foi preponderante para que essa “escolha” se desse.

Desse modo, é importante discutirmos ainda que apenas o ensino da norma dita culta não é suficiente para que os sujeitos possam fazer parte dessa elite econômica e social, mas essa pode ser uma forma de fazer com que esses sujeitos possam fazer da língua um capital linguístico, tal como definido por Bourdieu (2011).

De acordo com o autor, o reconhecimento de uma língua legítima passa pela sua transformação em capital linguístico, o que se dá por meio do reconhecimento da posição do falante em um mercado linguístico. Para esse autor, competência linguística não é um termo adequado, uma vez que não considera as questões sociais que perpassam a utilização de uma língua. Para o autor, a língua seria considerada um produto, um bem simbólico, e a prática de utilização de uma língua funcionaria como um mercado, no qual a posição do falante influencia no valor desse produto. É o que vimos no percurso histórico traçado ainda a pouco, a Língua Portuguesa foi a única não proibida pelo marquês de Pombal pelo valor que essa e que seus falantes possuíam no mercado linguístico.

Dar ao aluno acesso a norma culta é um ato de inclusão desse em uma cultura letrada, porém não o fazer refletir sobre os valores que fazem de uma, uma variante prestigiada e de outra, uma variante estigmatizada é semelhante a instrumentalizá-los sem dar o poder de intervir na realidade e assumir um posicionamento crítico sobre a língua e sobre a sociedade.

A importância do estudo histórico de uma língua é a constatação de sua mudança. Essa se dá, justamente, porque as línguas são faladas em uma sociedade e são influenciadas/produzidas a partir do meio, das situações de interação e pelos sujeitos que dela fazem uso. Isso nos mostra que um imaginário de uma língua como única e hegemônica só pode ter efeitos prejudiciais à educação, uma vez que toma como estanque aquilo que não é. E, por consequência, não considera a língua como um produto histórico, cultural, social e um instrumento de poder, o que faz com que a língua funcione como um mecanismo de manutenção da hegemonia das elites e não de mudança. Dessa forma, o ensino de uma língua (e a escola, por consequência) passam a ser um espaço de legitimação das desigualdades sociais e de perpetuação de preconceito, tal como denunciou Soares (2002), e não, como se espera que seja, um espaço de inclusão, reflexão e de mudança social e linguística.

REFERÊNCIAS

- BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. A Formação e Consolidação da Norma lexical e lexicográfica no Português do Brasil. In: NUNES, José Horta e PETTER, Margarida. (Orgs). *História do Saber Lexical e Constituição de um Léxico Brasileiro*. São Paulo: Humanitas/FFLCH e Pontes, 2002.
- BOURDIEU, P. A economia das trocas simbólicas. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- DAMATTA, Roberto. 1986. *O que faz o Brasil, Brasil?* Rio de Janeiro: Rocco, 1986.
- GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1996

GIAMPAPA, Frances. Hyphenated identities: Italian-Canadian youth and the negotiation of ethnic identities in Toronto. *International Journal of Bilingualism*, v. 5, n. 3, p. 279-315, 2001.

GUIMARAES, Eduardo. A língua portuguesa no Brasil. *Cienc. Cult.* [online]. 2005, vol.57, n.2, pp. 24-28. ISSN 2317-6660.

LEMKE, Cibele Krause. *Políticas e práticas linguísticas: um estudo sobre o ensino de língua espanhola em um contexto multilíngue no Paraná – Brasil*. Tese de doutorado. São Paulo: Universidade de São Paulo/Faculdade de Educação, 2010.

MARIANI, B. *Colonização linguística*. Campinas, Pontes. 2004.

NOLL, Volker. A formação do Português do Brasil. In: DIETRICH, W. e NOLL, V. *O Português do Brasil*. Madrid: Iberoamericana; Frankfurt-am-Main: Vervuert, 2004.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. Brasileiro fala português: Monolingüismo e Preconceito Lingüístico. Moura e Silva (Org.). *O direito à fala ? A questão do preconceito lingüístico* Florianópolis, Editora Insular, 2000, 127 p.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, ALB. Mercado de Letras, 1996.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. Sobre as línguas indígenas e sua pesquisa no Brasil. *Cienc. Cult.* [online]. 2005, vol.57, n.2, pp. 35-38. ISSN 2317-6660.

_____. Línguas indígenas: 500 anos de descobertas e perdas. *DELTA*, v. 9, n. 1, p. 83-103, 1993.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 17ª ed. São Paulo: Ed. Ática, 2002.

TEYSSIER, Paul. *História da Língua Portuguesa*. Trad. de Celso Cunha. 6ª Ed. Portuguesa. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1994.

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM ESCOLAS DO ENSINO FUNDAMENTAL: OBSERVANDO E PENSANDO PRÁTICAS

Luís Henrique Serra¹⁵

Maria Mary Salazar Nogueira Brandão¹⁶

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O ensino de língua portuguesa no Brasil ainda é uma questão que merece inúmeras discussões, principalmente nos cursos de Letras das Universidades Brasileiras, sobretudo por conta dos vexatórios quadros de análise da educação brasileira, feitas em nível nacional e internacional, em que se observa que os alunos brasileiros apresentam poucas habilidades linguísticas e estão longe de ser hábeis comunicadores. Isso fica mais grave quando se observam os diferentes currículos escolares dos cursos de Letras das Universidades Públicas e Privadas Brasileiras, em que se pese um grande número de disciplinas voltadas para a análise linguística e literária e quase nada pensado para o ensino, como se os discentes desses cursos não fossem futuros profissionais da área do ensino de língua portuguesa e da literatura, sim futuros cientistas da linguagem e teóricos literários (BAGNO, 2013). Esse tipo de prática leva os alunos a um sentimento de distância entre a teoria apresentada na sala de aula da universidade e a sala de aula das escolas do ensino básico, sobretudo quando encaram a sala de aula pela primeira vez (e não só, às vezes, isso é visto também ao longo do curso). A esse propósito, Guedes (2006, p. 31) comenta que

Seja qual for a motivação, reproduzir discursos é o que o aluno de letras aprende a fazer no curso, que o avalia por essa habilidade. No colégio onde vai atuar, encontre-se, então, com o mesmo velho programa de seu tempo de aluno, com um livro didático, com uma multidão de alunos, com o discurso fracassado e eventualmente com o da reformulação aportado por especialistas – paus mandados de autoridades educacionais ou voluntários bem intencionados de algum programa de extensão universitária – que geralmente dão por cumprida sua tarefa com a extração de mais alguns discursos adesistas.

Esse espaço entre esses dois espaços de formação e de atuação do professor de língua portuguesa fortalece ainda mais o quadro precário do ensino de língua materna no Brasil.

¹⁵ Universidade Federal do Maranhão, campus VII, Codó.

¹⁶ Universidade Federal do Maranhão, campus VII, Codó.

Parece não haver o interesse nos currículos das universidades brasileiras que oferecem o curso de Letras, entendido aqui como o principal, mas não só, curso responsável pela formação do profissional do ensino de língua portuguesa, em informar ao aluno que aqueles conhecimentos técnicos sobre a língua e sobre o texto e o fazer literário estão ali para que o futuro profissional possa se equipar de um conhecimento adequado sobre o que ele ensina, e não para tornar-se, exclusivamente, como o perpetuador daquelas discussões e técnicas.

No entanto, é necessário entender que nem todas as aulas de língua portuguesa são capitaneadas por um profissional que saiu do curso de Letras, existem casos em que a disciplina é ministrada por pessoas que sequer passaram por um curso superior ou ainda que tenham uma compreensão totalmente equivocada do ensino de língua materna e seus objetivos. Cumpre lembrar casos em que administradores, enfermeiros, comunicadores intitulam-se verdadeiros guardiões do idioma, agravando ainda mais o ensino de língua no Brasil.

No entanto, não restam dúvidas que na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental, esse quadro é muito mais preocupante. Muitos dos profissionais de Pedagogia não têm o conhecimento adequado do ensino de língua portuguesa e não acompanham as discussões sobre o ensino que têm sido feitas nos grandes centros acadêmicos do Brasil. Por conta disso, o ensino de língua portuguesa na educação ainda está relegado à alfabetização e ao letramento grafocêntrico, em que o aprendizado das primeiras letras e palavras ocupa grande espaço das aulas. Não se quer afirmar aqui que esse tipo de atividade esteja errado ou inadequado, mas as perspectivas sobre o ensino de língua portuguesa na educação infantil ainda são pouco discutidas e produtivas, até porque os cursos de formação de linguistas no Brasil ainda estão ocupados com o segundo ciclo do ensino fundamental e pouco problematizam o ensino no ensino fundamental primeiros anos, que ficam relegados ao curso de Pedagogia, que tem um currículo amplo e que se ocupa, na maioria das vezes, no fazer e na técnica de aplicação de teorias.

Porém, onde o ponto fica mais crítico é quando se observa o ensino de língua portuguesa no ensino fundamental na prática, em nossas escolas Brasil afora. Se nem no ensino médio, onde a maioria dos profissionais formados em Letras atua, se observa um avanço nas práticas, considerando o volume de conhecimento linguístico e literário que o aluno recebe ao longo de seus 4 anos de formação, o que imaginar no ensino fundamental, em que a única formação na área da linguagem que o Pedagogo recebe se resume a um punhado de disciplinas.

Nesse sentido é que este texto foca no profissional do ensino de língua portuguesa e sua formação e prática. Entendendo que a prática procede a um conjunto de concepções sobre um determinado objeto, é necessário se problematizar o ensino de língua portuguesa nos primeiros anos do ensino fundamental para além da alfabetização.

O objetivo deste texto é apresentar um conjunto de reflexões sobre o ensino de língua portuguesa, focando no ensino fundamental, discutindo a partir de um conjunto de dados reais de prática pedagógica do ensino de língua no ensino fundamental, anos iniciais. Nesse sentido, o texto traz reflexões de teóricos e dos documentos oficiais brasileiros sobre o ensino de língua portuguesa no Brasil. Além disso, são apresentados dados de práticas cotidianas em aulas de língua portuguesa no ensino fundamental. Os dados serão lidos a partir de uma concepção descritivista e crítica do ensino de língua portuguesa.

A AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA – (RE) PENSANDO A PRÁTICA DO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

Neste texto, parte-se do pressuposto de que a prática do professor de língua portuguesa parte principalmente de sua concepção de língua e de ensinar. Antunes (2004, p.16) lembra que,

Em se falando do ensino, os pontos de vista sobre os fenômenos linguísticos são decisivos: o que se faz em sala de aula; o que se deixa de fazer; o que se escolhe, o que se rejeita; o que se prioriza; o que se adia; tudo tem seu começo naquilo que acreditamos que seja linguagem, língua, gramática, texto e, ainda, os complexos processos de aprender e de ensinar.

Nesse sentido, assim como Geraldi (2006) mostra existem 3 principais concepções de língua que estão na base da prática do ensino de língua materna em muitas escolas brasileiras. Ao longo da história da Linguística, muitas são essas concepções, construídas a partir de um conjunto infinito de abordagens e de perspectivas teóricas do objeto língua. Embora muitas, ganharam notoriedade três perspectivas, que foram a língua como sistema, que tem fundamento dentro das diferentes perspectivas teóricas do estruturalismo linguístico; língua como revelação/ reflexo do pensamento, cuja perspectiva teórica da Linguística Cognitiva em suas diferentes abordagens teóricas tem dado grandes contribuição; a perspectiva funcionalista de um modo geral, por outro lado, tem fundamentado a ideia de que a língua está diretamente ligada à ideia do funcionamento, ou seja, a língua é a ação que existe no contexto social e prático.

Nesta última perspectiva, é que estão fundamentados os mais recentes documentos norteadores do ensino de língua portuguesa no Brasil. Conforme Buzen (2011), a partir da década de 60, as discussões sobre a identidade e o currículo da disciplina que ficou conhecida como Língua Portuguesa (ademais de outras muitas denominações) foram remodelados a partir de um conjunto de reflexões que têm como fundamento o uso da linguagem como elemento concreto da língua. Esse conjunto de reflexões sobre a língua, seu uso e a importância do contexto ficou conhecido como abordagem sócio-funcionalismo discursivo ou interacionismo sócio-discursivo, entre outras

denominações. Cumpre acrescentar que são várias as perspectivas e reflexões nesse prisma que ficaram conhecidas como nessa perspectiva, em que são focalizados o texto, o contexto e o funcionamento no ensino de língua materna ou estrangeira, uma vez que parte de uma dezena de concepções consagradas em teorias que veem o funcionamento da língua e o texto/discurso não apenas em sua materialização, mas também a partir de um conjunto que forma o enunciado ou a língua e a interação como elemento colaborador da enunciação ou da comunicação.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) tem em seu fundamento e concepção de língua ideias que nascem do sociointeracionismo e de outras teorias do discurso e da Linguística Descritiva de um modo geral. Nesse sentido, a Base declara sua afiliação teórica, quando diz respeito aos aspectos linguísticos do ensino:

Tal proposta assume a centralidade do **texto** como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. (BRASIL, 2018, p. 67, grifo do original).

Em outro momento, apresenta também sua concepção de língua, que está associada a dezenas de abordagens descritivistas e discursivas sobre a língua “compreender a língua como um fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível ao contexto de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.” (op cit., p. 68). Considerando essas perspectivas, o modelo teórico que deve ser adotado é o do uso, da compreensão da língua como um fenômeno social que tem sua concretização não em modelos construídos ou idealizados, mas sim a partir do uso em uma perspectiva ampla e polimórfica. Baseadas nesse primeiro modelo de aula de português, existem contínuas práticas repetitivas e que em nada têm a ver com o cotidiano dos alunos, em que a linguagem apresenta sua forma mais viva e eficaz. O pior é que há muito esse modelo é o único visto nas salas de aula. Sobre isso, escreve Travaglia (2004, p. 101), “O ensino de gramática em nossas escolas tem sido primordialmente prescritivo, apegando-se a regras de gramática normativa que (...) são estabelecidas de acordo com a tradição literária clássica, da qual é tirada a maioria dos exemplos.”.

Pensando no quadro atual do ensino de língua portuguesa no Brasil, são muitas as problemáticas que podem ser suscitadas, visto que elementos múltiplos podem ser responsáveis pelo quadro do ensino de língua portuguesa no Brasil ainda ser tão grave e tão necessitado de esclarecimentos. Neste trabalho, focamos na prática cotidiana do ensino de língua portuguesa, visto que discussões teóricas sobre a concepção funcionalista da linguagem existem desde os primórdios dos anos 70 no Brasil e já foram fortemente adotadas pelos documentos oficiais, no entanto, o que se observa, é a perspectiva materialista da linguagem como ainda sendo a principal perspectiva adotada

em sala de aula. Observações de práticas de sala de aula que são amplamente divulgadas em relatórios de estágio, principalmente, mas não só, são conta de que as práticas da sala de aula no ensino de língua portuguesa é amplamente prescritivista, inclusive aulas de professores de língua portuguesa. Cumpre reafirmar que, neste estudo, entende-se que a prática está relacionada diretamente à concepção de língua dos professores de língua portuguesa, sobretudo quando se pensa a ideia de língua como um conjunto de regras, concepção que é amplamente conhecida e adotada por leigos e até profissionais do ensino de língua portuguesa na nossa sociedade. Obviamente que essas concepções se distanciam da concepção de língua que vem sendo adotada pelos documentos oficiais em vigor no Brasil.

Antunes (2004, p.19), com relação às práticas de sala de aula, conclui que:

Desde o ensino fundamental, revela a persistência de uma prática pedagógica que, em muitos aspectos, ainda mantém a perspectiva reducionista do estudo da palavra e da frase descontextualizada. Nesses limites, ficam reduzidos, naturalmente, os objetivos que uma compreensão mais relevante da linguagem poderia suscitar – linguagem que só funciona para que a pessoas possam interagir socialmente.

Desse modo, este é o momento de pensar a prática, as concepções de língua que os professores das salas de aulas do Brasil têm adotado em sua prática. Desse modo, deve-se entender a aula de língua portuguesa como um espaço/momento de desenvolvimento de habilidades e competências comunicativas. Por meio de práticas que visem não a sala de aula apenas, mas a prática cotidiana, a aula de língua portuguesa perde seu abstratíssimo, que já é comum na prática tradicional, e busca o desenvolvimento de diversas práticas sociais em que estão envolvidas concepções do funcionamento da linguagem e, seguramente, leva ao desenvolvimento de competências comunicativas em diferentes contextos.

Um ensino que contempla a prática cotidiana e o interacionismo como um elemento importante para o desenvolvimento de competências comunicativas, não cabem práticas do tipo ditado, cópias de textos de quadro, palmatórias, resolução de exercícios no livro didático entre outras práticas que em nada desenvolvem a habilidade do aluno em se comunicar em diferentes contextos sociais, habilidade imprescindível para o desenvolvimento como cidadão de uma comunidade complexa e multisemiótica como a que se vive atualmente.

Desse modo, o programa da disciplina de língua portuguesa deve contemplar um volume interessante de aspectos da própria língua, que deve ser entendida como um elemento muito complexo e cheio de perspectivas. A partir disso, Azeredo (2018, p. 57) escreve, tratando sobre a aula de língua portuguesa, que,

Em qualquer etapa da aprendizagem, o usuário nativo da língua domina unidades e estruturas que são funcionais no âmbito de suas experiências de vida mental, social

e cultural. A elaboração de um programa de ensino-aprendizagem e o conjunto das competências e atribuições do professor implicam, necessariamente, o propósito de ampliar e diversificar esse universo de experiências mentais, culturais e sociais.

Com essas concepções em jogo, a materialização linguística ou o aspecto estrutural de uma língua não pode ser o único ponto a ser considerado em uma aula de português, mas, para além disso, outros elementos que compõem a língua, como a construção de sentido, a comunicação, a cultura, os significados dos diferentes usos linguísticos, o respeito pela variação e a construção do texto são só alguns dos elementos que deveriam estar no centro de uma aula de língua portuguesa. Desse modo, repensar o ensino é urgente, sobretudo porque o sucesso dessa disciplina indica avanços sociais e reconhecimentos ainda maiores à sociedade como um todo, e não apenas de uma gama pequena dela.

O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA E A REALIDADE DA SALA DE AULA: OBSERVANDO E PENSANDO PRÁTICAS

Os dados apresentados neste estudo foram coletados por meio de um projeto de pesquisa de Iniciação Científica do Programa de Bolsas de Iniciação Científica da Pró-reitoria de Pesquisa, pós-graduação e Inovação da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). A pesquisa foi feita em escolas públicas do ensino fundamental do município de Codó-MA, localizado na mesoregião leste do estado do Maranhão, na região dos Cocais Maranhenses¹⁷. O estudo foi feito por meio de observação de práticas de professores em aula de língua portuguesa nesse município. Os dados são do primeiro semestre do ano de 2019 e foram coletados em lócus e fazem parte do banco de dados do Grupo de Investigações do Ensino de Língua Portuguesa (GIELP) da Coordenação do Curso de Pedagogia da UFMA, campus Codó.

De acordo com dados coletados no site QEdU – plataforma digital que reúne a partir de dados disponibilizados em sites oficiais como o do Instituto Brasileira de Geografia e estatística (IBGE) e o site do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), e oferece gratuitamente dados sobre a educação brasileira de todos os municípios brasileiros, em uma interface limpa e didática –, o município de Codó apresenta números alarmantes na educação. No que se refere ao ensino de língua portuguesa, é possível constatar que as habilidades testadas na Prova Brasil não estão sendo priorizadas e os alunos codoenses pouco sabem ler e escrever¹⁸. O nível adequado de aprendizado na disciplina de língua portuguesa, ou seja, a média de proficiência dos alunos do

¹⁷ Os dados também foram utilizados no trabalho de conclusão da Pedagoga Maria Mary Salazar Nogueira Brandão no curso de Pedagogia da UFMA, campus VII, Codó, com o título *O Ensino de língua Portuguesa na Educação Básica do Município de Codó-MA observando práticas*.

¹⁸ Esses e outros dados apresentados aqui podem ser coletados em: <https://www.qedu.org.br/cidade/4306-codo/ideb>. Acesso dia 23/10/2019.

município dentro da escola SAEB de aprendizado é 3, numa escala que vai até 10, estando abaixo da disciplina de matemática. Em números mais exatos, dos 1.703 alunos que responderam a prova Brasil, apenas 473 apresentaram um aprendizado razoável em leitura e interpretação de texto. Esses dados revelam um quadro bastante preocupante do ensino no município de Codó e merece uma investigação que se dedique a ver a problemática do ensino em diferentes perspectivas. A tomada neste texto é a da prática do professor.

A pesquisa ocorreu durante três meses de observação semanal nas escolas, em que foram feitas imagens, anotações e entrevistas com professores que ministram a aula de língua portuguesa em turmas do ensino fundamental anos iniciais, precisamente 2º ao 5º anos. As escolas estão localizadas em bairros periféricos da cidade e atendem juntas mais de 100 alunos codoenses e de municípios limítrofes do município de Codó. As turmas observadas são de ensino fundamental, anos iniciais, principalmente 4 e 5 anos porque, geralmente, nesses anos os primeiros conhecimentos de gramáticas são apresentados aos alunos. Embora o material coletado seja amplo, optou-se por apresentar apenas dados de observação de 4 professores, mais especificamente da prática cotidiana desses professores, dando destaque para as atividades e os objetivos nelas propostos.

Tem-se como objetivo neste estudo observar e analisar a prática do professor e o contexto em que ele exerce a sua função de professor de língua portuguesa. Observando também até que ponto podem ser notadas concepções de linguagem na prática de sala de aula cotidiana desses professores.

Um primeiro quadro geral das escolas observadas é que apenas um professor¹⁹ é formado em Pedagogia, que seria o profissional responsável por atuar nos anos iniciais do ensino fundamental. Os outros profissionais são formados em história e matemática. Apenas um dos profissionais tem um curso de pós-graduação lato sensu em língua portuguesa e outro em história do Brasil. Os profissionais informaram que têm mais de 25 anos de sala de aula e que ministram outras disciplinas além de língua portuguesa.

Nesse sentido, o perfil profissional dos professores das escolas analisadas é muito amplo e que pouco dialoga com uma formação específica e voltada para a área de linguagem. Muito embora sejam áreas correlatas, a História e a Pedagogia não têm em seus currículos de formação específica da linguagem, com exceção de alguns currículos do curso de Pedagogia, que se ocupa, em sua grande maioria, com o processo de alfabetização. No entanto, os professores de história, que são 2 na amostra que está em análise, tem muito pouco sobre linguagem e aquisição de linguagem e muito menos sobre

¹⁹ Embora se reconheça que a maior parte dos indivíduos analisados é constituída por mulheres, optou-se pelo masculino neutro para que não ficasse claro a identidade dos profissionais analisados. Nesse mesmo sentido, também foram utilizadas duas denominações bastante recorrentes na terminologia da área para nos referirmos a eles: professor e profissional.

problemáticas do ensino de língua materna em sua formação. Entende-se como uma falha, de antemão, que esses indivíduos estejam atuando no ensino fundamental e, principalmente, com a disciplina de língua portuguesa. O curso de Pedagogia, por outro lado, embora não se aprofunde nas discussões sobre o ensino de língua portuguesa, muitas vezes, nem o curso de Letras o faz, geralmente tem em seu currículo algumas disciplinas que problematizam o ensino de língua portuguesa e a alfabetização, tendo encontrado ao longo de sua formação noções de variação linguística, ensino de leitura e escrita e literatura infantil. Essas disciplinas, de um modo geral, colaboram para uma visão geral das problemáticas do ensino de língua materna maior do que do profissional de história e de história ou matemática, como os que atuam nessas escolas dando aula de língua portuguesa.

Nesse sentido, cumpre lembrar que é um primeiro problema notado pela equipe que visitou essas escolas, os profissionais que trabalham com o ensino de língua portuguesa no município de Codó podem não apresentar formação acadêmica adequada para atuarem com esse ensino e isso leva a um conjunto de práticas que hoje são vistas como inadequadas para o ensino de língua materna. Sem a formação adequada para atuar no ensino de língua materna, o professor tende a copiar o modo que aprendeu, que, na ampla maioria dos casos, foi baseado em um conjunto de práticas repetitivas e exercícios mecânicos que em nada lembram ou exercitam a diversidade de práticas de linguagem utilizada no cotidiano. Certamente, essa ausência de formação adequada impacta diretamente nos resultados apresentados pelos alunos, além de no reconhecimento, por parte dos profissionais, de avanços e problemáticas do ensino de língua portuguesa.

Com relação às práticas observadas em sala de aula, a grande maioria das atividades foi classificada como práticas tradicionais, como cópia de textos do quadro, responder atividades do livro e ditado, ou seja, pode-se afirmar, a partir das observações, que a concepção de ampla maioria dos professores analisados é prescritivista e tradicionalista, em que a língua é entendida como um conjunto de regras que tem como modelo uma língua que não existe em sua integridade. O texto e sua produção ainda são elementos pouco explorados, quando não, são pretextos ou lugares em que as respostas às questões do livro estão escondidas. Nas muitas visitas feitas ao longo de 3 meses, foi possível observar práticas recorrentes e modelos de exercícios fixados em livro, quadro e em textos pouco explorados. Lógico que também foi possível observar práticas inovadoras, dessa vez, levadas a cabo pelo professor pedagogo. Essas são atividades muito comuns em um universo em que o ensino está ainda enraizado em velhas práticas, práticas que não têm fundamento em si, mas que por força da tradição e da imitação são muito frequentes na prática de nossa sala de aula. Nesse mesmo sentido, é importante frisar também que o papel do professor é importante, mas não se pode esquecer-se de aspectos muito mais preponderantes e que são próprios da sala de cultura escolar, sobretudo quando se tem um objetivo muito mais de concorrência do que de ensino em si, como currículos fechados e

material didático único e homogêneo para ser trabalhado em todo o município e em todos os anos do ensino fundamental. Há casos ainda de que o professor é fiscalizado por um agente público para saber se ele está de acordo com o currículo adotado pelo município e sem variação consistentes. Obviamente que esses são aspectos que fogem da própria vontade ou concepção do professor, muito embora existam casos de professores que não se submetem e impõem sua concepção de ensino, seja para o bem quanto para o mau do aprendizado dos alunos.

Aquém dessa realidade, serão destacadas, neste texto, as atividades do profissional que apresentou algumas práticas interessantes e que, mesmo atuando no ensino fundamental e não tendo formação aprofundada no ensino sobre a língua e linguagem, apresenta concepções de ensino que estão de acordo com os parâmetros de uma educação linguística moderna e que visa o desenvolvimento de competências comunicativas dos alunos.

Na maioria das aulas analisadas, o profissional sempre trabalhou com gêneros textuais, pedindo aos alunos que produzissem ou lessem em suas aulas algum texto, considerando o aspecto do gênero textual e a produção dele. Mesmo em aulas em que o profissional tinha que trabalhar com alfabetização, visto que atuava nas séries iniciais 2º ano, o docente utilizou os gêneros para sua abordagem, alfabetizando por meio de histórias e contextualização. Como se sabe, esse tipo de técnica de observação ficou conhecido com alfabetização letrada ou alfabetizar letrando, modelo ou abordagem de alfabetização defendida por Soares (2016) em que se entende que a descoberta e o aprendizado das letras e dos números acontecem por meio da interação entre aspectos práticos e linguísticos da aquisição do alfabeto e os textos e exemplos da comunicação cotidiana são elementos adequados para esse aprendizado. Nesse sentido, a autora comenta que “A integração das faces [linguísticas e interativa] permite que, ao mesmo tempo em que vai aprendendo a codificar e decodificar, a criança vai também aprendendo a compreender e interpretar textos, de início lido pelo(a) alfabetizador(a) aos poucos por ela mesma (...)” (SOARES, 2016, p. 350). Desse modo, a exposição às letras e aos números é feito a partir de uma história, música, poema e coisas específicas do mundo infantil e o processo de aquisição do código escrito e outras habilidades são adquiridas conjuntamente.

Um exemplo interessante do trabalho desse profissional é quando ele trabalha com os alunos o gênero entrevista. O docente fez com que os alunos do 2ª ano do ensino fundamental entrevistassem os pais e os avós sobre coisas do passado, principalmente como era a escola dos pais quando eles eram crianças. Na atividade, a professora solicitou aos alunos que eles mesmos construíssem perguntas sobre esse tema e depois fizessem elas aos pais. As respostas foram feitas e levadas pelos alunos para a turma, onde foram discutidas e conhecidas por todos.

Como se observa nesse tipo de atividade, o aspecto linguístico está relacionado com o aspecto histórico, cultural e social, em que se observa um uso prático da linguagem e como a ela está atrelada uma série de elementos que constroem realidades diversificadas. Nas discussões, houve interação, os alunos com interesse em participar e mostrar suas produções aos outros e o docente atuando apenas como um organizador das falas e das questões. Nesse sentido, observa-se que esse tipo de atividade foca o desenvolvimento de habilidades comunicativas no aluno, que aprende a ser participativo e interativo, demonstrando o seu modo de pensar e de respeitar o espaço de fala do outro e do participante. Nesse sentido, tem-se um trabalho de sala de aula com a oralidade e com a escrita, em que essas habilidades não são feitas buscando textos meramente escolares ou notas de participação, mas a comunicação em sala de aula verdadeira, da interação verbal cotidiana. É muito interessante nesse contexto que o tipo de atividade da sala de aula desse profissional proporciona o trabalho com a esquecida oralidade, que, na aula de língua/linguagem e em outras matérias, é tão relegada mas que deve ser resgatada em um ensino de língua voltado para as habilidades, sobretudo porque é ouvir e falar bem (adaptando-se aos contextos) é uma característica própria de um hábil comunicador. Dessa forma, a oralidade é uma habilidade que também deve ser foco nas aulas. Carvalho e Ferrarezi Jr (2018, p. 34) lembram que “(...) Há muito se sabe que quem não sabe ouvir não é um bom falante. Por essa razão, atividades com oralidade são construídas de maneira que todos os alunos possam participar (em grupo menores, seja no grande grupo), quer falando, quer ouvindo.”. O docente em análise, quando realiza atividades como as que relatadas, mesmo que de modo simplório, parece buscar o desenvolvimento desse tipo de competência em seus alunos, mostrando um compromisso que muitos não têm com o seu ofício.

Cumprido lembrar, nesse sentido, das competências elencadas pela BNCC para o ensino fundamental. Chama a atenção, para esta discussão, o foco 4, que trata especificamente da linguagem:

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artísticas, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo (BRASIL, 2018, p. 64).

Quando busca esse tipo de proposta ou competência, não restam dúvidas de que o ensino precisa de uma nova perspectiva, de um novo modo de se pensar ou de se lidar com a língua/linguagem na sala de aula. Exercícios padrões, prontos e acabados devem perder seu valor assim como perderam o efeito, visto que os objetivos são outros. Não se pode querer alcançar novos patamares com velhas práticas e isso deve ser uma tônica na prática de sala de aula.

É importante retomar aqui a ideia de que não se quer aqui criminalizar ou criticar tão somente a prática dos professores dessas escolas, mas tomá-las como um exemplo dentre muitos outros que

acontecem em diversas escolas brasileiras, tanto nos bons exemplos quando nos exemplos não adequados de ensino de língua portuguesa. Não se busca dizer também que apenas o professor é o responsável pelos problemas do ensino de língua materna, reconhece-se também a culpa e a importância de outros fatores como a escola, o material didático, o governo sob o qual o professor está subordinado entre outros aspectos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como foi relatado ao longo deste texto, o objetivo aqui foi apresentar uma realidade específica buscando um espelho em que muitas salas de aula pudessem se mirar e se ver como parte de uma realidade ampla e que deve ser repensada. Pensar o ensino de língua materna nas escolas do Brasil é um exercício cotidiano e que demanda muitas reflexões, tendo em vista sua complexidade. O ensino, de um modo geral, enfrentou e enfrenta grandes desafios que saem da alçada da escola, do professor e das famílias, e que só acrescentam mais na demanda já muito carregada da educação no Brasil. Cumpre levar a sério que a educação é um caminho importante para o desenvolvimento do País, concretizando discussões há muito feitas pelos diferentes centros de ensino no Brasil e pelos variados grupos de pesquisa e de estudo sobre as temáticas educacionais existentes no Brasil. Sem esse compromisso, poucos passos poderão ser dados em direção ao desenvolvimento econômico e social há muito tão almejado no Brasil.

Neste texto, como foi apresentado anteriormente, buscou-se apresentar um retrato já conhecido por essas pesquisas, dando destaque aos exemplos bons e as possibilidades de mudança de perspectiva e de atitude na sala de aula. Lamentavelmente, a maioria dos docentes observados ainda apresenta uma concepção tradicional de ensino de língua e a disciplina de língua portuguesa ainda é tratada com desprezo pela administração e coordenação escolar, visto que profissionais que não foram preparados para ministrá-la exercem a profissão repetindo os mesmos erros do passado e, por conta da ausência de uma consciência adquirida ao longo de uma formação na área de língua portuguesa e seu ensino, não conseguem pensar criticamente a própria prática. Nesse sentido é que se pode começar a entender os péssimos resultados que o município vem apresentando ao longo das avaliações nacionais de aprendizado. Nesse sentido, são necessários mais exemplos como os do profissional destacado aqui, deve-se olhar para uma aula de português em que os próprios alunos não reconheçam que é uma “aula de português”, como aquele modelo pronto e acabado de lidar com as coisas da linguagem sem nem tocar nela que é visto copiosas vezes em dezenas, centenas de salas de aula Brasil afora.

Clama-se por um novo professor de português, que busca o desenvolvimento social, que busca pelo novo, que vê a situação em se encontra os alunos brasileiros e tem vontade de agir em vez de professores que adoram o velho e o ultrapassado e veem nele um motivo para o domínio na vida

dos alunos e o temor social. Cumpre, nesse contexto, a análise de Guedes (2006, p 19, grifos do original) quando afirma que,

Na história, encontramos algumas razões para o arcaico comportamento ainda hoje observável no professor, especialmente no que se refere a sua dificuldade de se livrar do velho – mesmo quando diz renegá-lo -, a sua facilidade para assimilar o novo ao velho e a sua religiosa reverência pelo livro, didático ou não (...) do mesmo modo, a história restante da educação brasileira se marca por sucessivos momentos inquisitoriais, de imposta substituição de princípios, sem *mal assimilados* por professores despreparados (e mantidos como tal) para entender-lhes a profunda sabedoria.

Um novo perfil de professor de português que entende a língua a partir de uma perspectiva ampla e multifacetada, entendendo-a não apenas a partir de uma única e velha luneta, mas de um caleidoscópio de muitas lentes.

Busca-se um tipo de sala de língua/linguagem em que as competências comunicativas, entendidas aqui como habilidades de ler, de ouvir, de produzir, de relacionar e de reconhecer diferentes tipos de linguagem que nos circulam no dia a dia, respeitando as especificidades e as similitudes de uma língua viva como é a língua portuguesa falada no Brasil. Em outras palavras, “trabalhar a língua portuguesa é muito mais do que relacionar o que é certo e o que é errado: é compreender seu funcionamento hoje, e no passado, é um processo dinâmico de capacitação dos alunos para produção de textos orais e escritos os mais variados.” (BARBOSA, 2019, p 31).

Nesse sentido, é necessário um esforço coletivo e amplo para a mudança desse quadro. Se a ideia é alcançar patamares maiores, é necessário mudar de direção, do conteúdo para as habilidades, ou então, o quadro que se apresenta neste momento persistirá por longos e longos anos até vencermos esse alto muro do tradicionalismo no ensino de um modo geral.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. *Aula de Português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2004.
- AZEREDO, José Carlos de. *A Linguística, o texto e o ensino de língua*. São Paulo: Parábola, 2018.
- BAGNO, Marcos. *Sete erros aos quatro ventos: a variação linguística no ensino de português*. São Paulo: Parábola, 2013.
- BARBOSA, Afrânio Gonçalves. Saberes Gramaticais na Escola. In. VIEIRA, Silva Rodrigues; BRANDÃO, Silva Figueiredo (orgs). *Ensino de Gramática: descrição e uso*. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2019, p. 31-54.
- BUZEN, Clécio. A fabricação da disciplina escolar português. *Revista Diálogo Educacional*, v. 11, n. 34, p. 885-911, 2011.

BRASIL, Ministério da Educação. *Base Comum Curricular: educação é a base*. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

CARVALHO, Robson Santos de; FERRAREZI JR., Celso. *Oralidade na Educação Básica: o que saber, como ensinar*. São Paulo: Parábola, 2018.

GUEDES, Paulo Coimbra. *A formação do professor de Português: que língua vamos ensinar?* São Paulo: Parábola, 2006.

GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de Aula*. 4. Ed. São Paulo: Ática, 2006.

SOARES, Magda. *Alfabetização: a questão do método*. São Paulo: Contexto, 2016.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 14^a ed. São Paulo: Cortez, 2004.

O SUJEITO ENTRE AS NORMAS: CONSIDERAÇÕES ACERCA DA SUBJETIVIDADE E DA NORMATIZAÇÃO DE TEXTOS ESCOLARES

Mical de Melo Marcelino²⁰

Maristela Guedes Silva²¹

INTRODUÇÃO

A configuração do que seja uma aula de Língua Portuguesa – em seus objetivos e métodos – tem sido alvo de diversas reflexões que, sucessivamente, apontam as características que seriam capazes de dar conta do principal desafio que os professores encaram em sua rotina em sala de aula: ensinar a ler e escrever, e ainda mais, ensinar a ler e escrever bem.

Trabalhos como os de Emilia Ferreiro que trouxeram luz acerca dos processos cognitivos de aquisição da escrita, do chamado “grupo de Campinas” – com o livro “O texto na sala de aula”, organizado por João Wanderley Geraldi (1984) e que se tornou emblemático –, ou ainda as discussões a respeito do letramento têm levado o espaço dedicado ao ensino de leitura e escrita ao radicalismo de se afastar das nomenclaturas e classificações da gramática normativa para outro extremo que considera apenas a língua em uso, de forma mais pragmática, em suas diversas manifestações orais ou escritas.

A despeito dessas mudanças de concepção, os resultados de pesquisas e as avaliações sistêmicas demonstram que ainda temos formado alunos que não são capazes de aplicar e/ou reproduzir nem as regras normativas do que se possa chamar de um bom texto, tampouco de construir para si um lugar discursivo de responsabilidade pelo que produz – caminho para a autoria.

É diante desse contrassenso que nos colocamos enquanto pesquisadoras, visando a contribuir com as reflexões que possam vir a minimizar tal descompasso. Buscamos, com base nos dados observados em uma pesquisa de campo, discutir as relações entre os instrumentos metodológicos utilizados na proposição de textos escritos e a possibilidade de um salto qualitativo na relação daquele que escreve com o próprio ato de escrever, considerando tanto a dimensão normativa, que se relaciona aos aspectos formais do texto, quanto a dimensão discursiva, relacionada aos traços de criatividade/subjetividade. Levamos em conta, nessa análise, dois dos aspectos envolvidos no processo de aquisição da escrita escolar (cf. Magalhães, 2007), a saber a posição do professor e a qualidade do laço entre quem ensina e quem escreve.

²⁰ Universidade Federal de Uberlândia - Instituto de Ciências Humanas do Pontal.

²¹ SRE-MG, em Ituiutaba-Mg.

Para tanto, este artigo trata de discutir, preliminarmente, uma noção do que possa ser considerado escrever bem na/para a escola, considerando o necessário equilíbrio entre a expressão criativa na escrita e a sua normatização. Posteriormente, apresentamos uma reflexão, com base no conceito de formações imaginárias (Pêcheux, 1993; Osakabe, 1999) acerca do papel do professor na construção de um laço e de um jogo de imagens que possa favorecer a ascensão desse bem escrever. Por fim, por meio da análise de algumas cenas e textos de alunos, coletados durante a pesquisa, procuramos refletir sobre as possíveis consequências que as imagens criadas entre uma docente e sua turma possam vir a ter no sucesso do ensinar/aprender a escrever, o que passa por questões como o trato destinado ao erro, ao novo e ao conhecimento sobre a língua.

1 ESCREVER BEM NA/PARA A ESCOLA

Antes de adentrarmos na discussão acerca dos efeitos da prática docente no ensino e aprendizagem da escrita levados a um bom termo, cumpre esclarecer o que estamos tomando por um bem escrever. Neste trabalho, aproximamo-nos de uma concepção defendida por Magalhães (2007), segundo a qual o bem escrever não está, necessariamente, apoiado em padrões estéticos que são culturalmente aceitos como bons, mas está relacionado a uma ética que é inerente ao sujeito que escreve. Nesse sentido, a cultura e seus modelos passam a ocupar um lugar de fonte de inspiração para as novas gerações, deixando de serem tomados como algo a ser reproduzido, favorecendo a expressão criativa e o surgimento de novas possibilidades de escrever.

Discutindo tal concepção, a autora constrói duas categorias que são caras à análise que nos propomos fazer. São elas as categorias de Ideal da Escrita e Escrita Ideal (inspiradas nos conceitos de Ideal de Eu e Eu ideal da psicanálise lacaniana). O Ideal de Escrita remete a uma escrita que porta traços de singularidade, o que pode ser materializado textualmente pelo emprego de recursos de estilo e criatividade, de tal sorte que tais traços passam a funcionar como uma espécie de assinatura que diferencia as produções de um sujeito das demais. Já na Escrita Ideal, quem escreve realiza uma projeção imaginária em que procura escrever de um modo que julga ser aquele que o outro toma como um bom texto.

Tomamos, assim, como uma “escrita de qualidade” aquela que se realiza na instância do Ideal de Escrita, ou seja, aquela em que a cultura é tomada não como modelo a ser reproduzido, mas como um legado a ser ampliado a partir da inscrição do sujeito nela.

Como se percebe por essa explanação, a figura do outro é indispensável, seja na construção das instâncias imaginárias que constituem um sujeito, seja na disposição para escrever desta ou daquela maneira. Na Escrita Ideal, o outro é aquele que diz como se deve escrever, enquanto que, no Ideal de Escrita, o outro é aquele que percebe e legitima um modo, ainda que

inovador, de escrever. Assim, na primeira instância, o outro ocupa um lugar hierarquicamente superior em que detém o saber. Na segunda instância, o outro está em posição equivalente e, portanto, pode assumir o lugar de parceiro no trabalho de escrita (RIOLFI, 2003), que consiste num duplo movimento de operar sobre a escrita e de deixar-se operar por ela, permitindo reposicionar-se sobre o texto e as estratégias de escrita sobre ele aplicadas.

Na realidade escolar e no ato de ensinar a escrever, a figura do outro é ocupada, prioritariamente, pelo professor. Operando nessa lógica, o professor é quem pode dar condições para que o Ideal de Escrita tome espaço, encoraje os alunos à produção de uma escrita comprometida com a própria subjetividade, marcado pelo uso criativo da linguagem, sem se restringir apenas a aspectos formais, mas também a construção de uma posição discursiva.

2 O PROFESSOR: SEU PAPEL E SUA PRÁTICA

Feito esse preâmbulo, passamos a refletir, então, acerca da posição do professor na recepção do texto dos alunos, bem como sobre a qualidade do laço que se estabelece entre quem ensina e quem aprende a escrever. Para tanto, respaldamo-nos em algumas perspectivas teóricas que nos sinalizam sobre a necessidade da existência da construção de um laço entre o professor e o seu aluno, assim como de sua qualidade, para que o processo de escrita escolar transcenda o cumprimento de uma tarefa ou a aplicação de regras gramaticais.

2.1 A posição do professor na recepção do texto dos alunos e a qualidade do laço entre quem ensina e quem aprende a escrever

Tomamos por laço, neste trabalho, algo que se constitui numa construção discursiva, na qual estão presentes concepções teóricas, ideológicas e afetos. Essa concepção advém de uma visada psicanalítica que considera que o tipo de laço que se estabelece deve ser capaz de transformar a posição de um sujeito, inserindo-o em um dado modo de funcionamento. O discurso como laço social trata ainda de amarrar o imaginário ao simbólico. (RIOLFI & RIBEIRO, 2010)²².

Tal análise leva-nos a considerar que os lugares ocupados por professores e alunos podem desencadear diferentes enlaçamentos: alguns a serviço da manutenção de “verdades estabilizadas”, outros mais voltados à reprodução, ou ainda outros que favorecem a inovação. Ressalte-se que não se trata de uma perspectiva psicológica (ou psicossocial), mas de uma perspectiva discursiva,

²² Essa elaboração pode ser encontrada com maiores detalhes no Seminário 11, de Jacques Lacan (1964).

entendendo que determinadas formações discursivas decorrem do lugar de enunciação que cada um constrói para si.

Osakabe (1999), numa releitura de Michel Pêcheux, auxilia-nos na compreensão de como isso pode se dar, ao mobilizar o conceito de formações imaginárias para sistematizar o jogo de imagens que se dá entre interlocutores.

Quadro 1: Os interlocutores e o jogo de imagens para Osakabe

	Expressões designando as formações imaginárias	Significado da expressão	Questão implícita cuja “resposta” sustenta a formação imaginária correspondente
A	IA(A)	Imagem do lugar de A pelo sujeito situado em A	“Quem sou eu para lhe falar assim?”
	IA(B)	Imagem do lugar de B pelo sujeito situado em A	“Quem é ele para eu lhe falar assim?”
B	IB(B)	Imagem do lugar de B pelo sujeito situado em B	“Quem sou eu para que ele me fale assim?”
	IB(A)	Imagem do lugar de A pelo sujeito situado em B	“Quem é ele para que ele me fale assim?”

Fonte: Osakabe, 1999.

Embora o autor tenha elaborado essas ideias pensando na argumentação e no discurso político, podemos traçar aproximações entre esse campo e o das relações que se estabelecem numa sala de aula, no ato de ensinar a escrever, até porque assumimos que a educação é, por si só, um ato político (FREIRE, 2005; FERNANDES, 1989).

Quando um professor se põe a ensinar, ele traz em si imagens a respeito dele mesmo e a respeito dos seus alunos. Portanto, faz-se necessário entender como essas formas imaginárias são interpretadas de acordo com a nossa questão e qual sua relação com o professor e o aluno.

Baseado nelas, podemos dizer que a imagem A, representada pela expressão IA, em nosso caso, é o professor. Já a imagem B, representada pela expressão IB é o aluno. Assim, em cada um dos casos, professor e aluno têm a imagem de si e do outro. Ou seja, o professor enquanto imagem de si (IA) pergunta-se: “quem sou eu (professor) para que eu lhe fale assim?”, considerando seu aluno que é representado pela expressão IA(A), refletindo sobre quem ele é para tratar seu aluno de determinada forma. Já o professor, tendo o aluno enquanto imagem (IB), questiona-se: “quem é ele (aluno) para que eu (professor) lhe fale assim?” – IA(B) – pensando em quem seria o seu aluno para ser tratado de um jeito ou de outro. Comumente acontece com o aluno, tendo como imagem a si mesmo (IB), ele também se questiona acerca de quem é ele para que o professor lhe fale daquele determinado jeito – IB(B) –, orientando-se pela pergunta: “quem sou eu (aluno) para que ele (professor) fale assim comigo?”. Quando o aluno tem na sua informação imaginária a imagem do professor (IA), ele

pergunta-se: quem é ele (professor) para que ele me fale assim? – IB(A) –, tentando entender quem é o professor para falar com ele daquele jeito.

Aplicando essa análise ao ambiente escolar e considerando os imaginários vigentes acerca do que é um professor ou do que é um aluno, pode-se ter um breve sinal de como será a relação ou o laço estabelecido entre eles.

No que se segue, analisamos, a partir de dados registrados em nosso diário de campo, como, na prática de uma professora, o jogo de imagens estabelecido é capaz de construir um laço que coloque o aluno na posição de criação e com a possibilidade de responsabilizar-se por aquilo que produz, como uma manifestação de sua própria subjetividade. Seleccionamos alguns episódios observados durante nosso período de permanência na escola com a professora Serena (nome fictício) e que passamos a analisar.

3 ENTRE A PRÁTICA DOCENTE E A RESPOSTA DISCENTE: POR UMA ESCRITA NORMALIZADA E SUBJETIVA

3.1 Imagens em jogo: Serena e seus alunos

Para discutir como se articulam a prática docente e a resposta discente, na busca de uma escrita normatizada e subjetiva e como isso se deu a ver durante a realização da pesquisa que deu origem a esse escrito, cumpre fazer uma descrição do campo de pesquisa, com a finalidade de contextualizar o ambiente onde a mesma foi realizada.

A escola selecionada para a realização da pesquisa é uma escola municipal de Ituiutaba-MG, localizada na região central da cidade. Esta escola oferece Educação Infantil e Ensino Fundamental – anos iniciais e finais, funcionando nos turnos matutino e vespertino. Atende a um público bastante variado, com nível sócio econômico de classe média e classe média baixa, tendo um corpo discente e docente bastante numeroso. No tocante ao ensino de Língua Portuguesa, embora uma análise aprofundada dos documentos que o parametrizavam não tenha sido objeto dessa pesquisa, pode-se dizer que o mesmo tomava por base o Currículo Básico Comum, da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais.

Para a realização da pesquisa, acompanhamos, conforme negociação com o corpo gestor da escola que nos acolheu, as aulas da professora Serena²³, durante um ano letivo completo em uma sala de 5º ano (Ciclo Complementar do Ensino Fundamental), do período vespertino. Tal condição para a realização da pesquisa acaba por aproximá-la de um estudo de caso. Na sala, eram

²³ Pseudônimo atribuído à professora participante da pesquisa.

vinte e sete alunos, moradores de bairros próximos à escola, com faixa etária entre dez e doze anos. Interessava-nos, em especial, as aulas dedicadas à produção de texto, optando-se pelo diário de campo, como instrumento de registro das mesmas. Também foram tomadas como material de análise as produções dos textos de alunos a que tivemos acesso, durante o tempo em que acompanhamos a turma.

De maneira geral, as aulas em que a professora se dedicava ao ensino e à produção escrita se organizavam de acordo com uma dinâmica que pode ser descrita em quatro tempos: (1) apresentação do tema e da proposta para a produção do texto; (2) discussão do tema, levando-se em consideração saberes prévios e/ou a necessidade de maiores informações acerca do tema sobre o qual se escreveria; (3) produção do texto e; (4) correção, sendo esta realizada de maneira dialógica, podendo o aluno participar, tirar suas dúvidas e principalmente colocar-se como sujeito da construção do texto, argumentando, por exemplo, sobre suas opções por escrever dessa ou daquela maneira. Tais etapas poderão ser melhor compreendidas na análise de cada uma das peças que compõe este artigo.

Ainda a título de apresentação do campo de pesquisa e considerando nossa preocupação com o jogo de imagens, destacamos um momento importante registrado na reunião realizada com os gestores da escola a fim de decidir qual sala de aula seria o *locus* desta pesquisa e quais seriam as condições de realização da mesma. Refere-se ao momento em que a própria equipe escolar, ao saberem da pesquisa proposta, proferiram enunciados como: “você tem que ir pra sala da professora Serena”, “ela que gosta de mexer com produção de texto”, “nossa! você tem que ver como ela trabalha com os meninos”, “ela gosta de fazer diferente”, “é lá que vai dar certo pra você observar o que se propõe”. Em outras palavras, no jogo de imagens entre Serena e seus colegas, ela era quem ocupava o lugar da pessoa que sabia ensinar a escrever.

De fato, ao longo do período da pesquisa, pudemos observar uma preocupação por parte da professora Serena de que o trabalho com produção de texto ocorresse sempre de forma contextualizada, considerando as especificidades de cada proposta. Ao apresentar um tema qualquer, a professora sempre reservava um momento para discussão do tema, para diagnóstico do que os alunos já sabiam sobre o assunto, para oferecer-lhes novos conhecimentos acerca do tema. Desse modo, a professora procurava garantir que seus alunos tivessem o que dizer, uma das condições colocadas como necessárias para a produção do texto (GERALDI, 1995, p. 137).

Nessa dinâmica, os alunos eram convidados a refletir sobre o tema discutido, relacionando-o com situações reais que, por possuírem elementos de suas vivências, davam significado ao que era produzido.

Essa forma de trabalho provoca no aluno a necessidade de se perceber parte em todo o processo, de dialogar com o outro, de mostrar o que sabe sobre determinado assunto, o que, em certa medida, confere a ele um lugar discursivo marcado pela responsabilização pelo que enuncia, oralmente e de forma escrita. Apostamos que essa construção de um lugar próprio parece-nos estar relacionada a uma disposição da docente em investir simbolicamente em seus alunos e em suas produções. Por investimento simbólico, entendemos que esteja relacionado a uma posição de aposta. No caso de Serena, demonstrava-se pela disposição em se ater aos indícios de um bom texto, de ideias criativas latentes, lidando com os mesmos não pelo que eram em seu estágio embrionário, mas pelo que poderiam vir a ser. Tal relação voltará a ser explorada nas seções a seguir.

A observação do trabalho de Serena também nos permite afirmar que ela se colocava como interlocutora de seus alunos durante todo o processo, orientando, auxiliando e, principalmente, deixando que as crianças construíssem e criassem, sem deixar de atender as demandas normativas da escrita escolar. Ficou demonstrado pela prática de Serena que sua interferência ocorria de forma direta, através da fala, durante todo o processo de realização da escrita do texto. Isso se observa nos momentos em que questiona seus alunos sobre o que estão escrevendo, buscando pontos de reflexão para que eles próprios confirmem sentido às suas produções.

É muito importante que, nos momentos de produção de texto, o professor seja o interlocutor, propondo questões, fazendo comentários, desafiando respostas, enfatizando reflexões, sempre partindo do texto feito pelo aluno. No caso observado, a professora faz essas intervenções, prioritariamente, através da fala, que é uma das formas de interferência do interlocutor nas produções das crianças.

Sendo interlocutora, Serena intervém a todo momento considerando a lógica de quem produziu o texto e sua realidade. Para esclarecer sobre a importância de um professor interlocutor e as marcas por ele deixadas, retomamos o trabalho de Mayrink-Sabison, ao relatar uma relação entre criança e adulto:

Os modos pelos quais este interlocutor deixa suas marcas nas manipulações que a criança efetua variam, e comentários e cobranças que ele faça oralmente, em diferentes momentos, vão ser considerados no momento em que a criança escreve seus textos (MAYRINK-SABISON, 1997, p. 148).

A conclusão a que chega a autora supracitada se dá após vasta observação longitudinal dos modos e efeitos de intervenção de um adulto sobre os textos de uma criança, entre o seu período pré-escolar e a primeira etapa do Ensino Fundamental. Para ela, fica evidente o papel da oralidade na refacção de textos operadas pela criança, oralidade essa também mobilizada por Serena em suas aulas. Ressalte-se que tais intervenções podem servir à Escrita Ideal ou ao Ideal

de Escrita, conforme já explorado, já que a depender da forma como é realizada, podem constituir-se como um saber único, a ser reproduzido ou a ser considerado no campo das inúmeras possibilidades que a língua escrita nos oferece.

3.2 O lugar do erro na aula de Serena

Uma vez que estamos tratando do texto enquanto espaço de manifestação singular, mas também enquanto objeto passível de ser normatizado, julgamos pertinente nos dedicarmos a refletir sobre a noção de erro nas aulas de Língua Portuguesa, em especial, nas aulas de produção de textos. Se considerarmos as mesmas como um laboratório de experimentações com a linguagem, o erro, tomado como um desvio que tem como origem uma hipótese em teste, tem um papel central no aprendizado sobre uma língua e seus usos.

Nesse sentido, retomamos o trabalho de Riolfi (2009) em que, ao apresentar o que chama de um falso erro, nos aponta caminhos interessantes para refletir sobre o seu lugar no exercício do ensino da escrita.

No referido trabalho, a autora parte de uma cena onde é solicitado a um aluno que escreva no quadro o nome de uma das colegas da sala. Ele escreve “Cumila”, referindo-se à “Camila”. Diante dessa cena, para pensar como o erro (troca de letra), a autora passa a apresentar diferentes modos de interpretar um erro, de acordo com diversos autores que tratam da aquisição/aprendizagem da escrita:

- (a) o erro como hipóteses próprias de cada uma das etapas percorridas por um aluno no processo de aquisição do sistema de escrita. (Ferreiro, 1990)
- (b) o erro como uma dificuldade de internalização das regras de simbolização, a serem superadas com a mediação do adulto, no caso, o professor (Vigotsky, 1988)
- (c) o erro como decorrente da impossibilidade de uma relação biunívoca entre sons e letras (Lemle, 1998).

Riolfi acrescenta a essas, a perspectiva da Psicanálise para o erro, ou para aquilo que falha, que destoa do funcionamento padrão de um sistema linguístico ou de normatização. Ao retomar Lacan (1975-76), Allouch (1995) e Pommier (1993), a autora chama a atenção para a possibilidade de interpretação de um suposto erro e aquilo que ele pode sinalizar: ou o desconhecimento de uma norma, se involuntário, ou a ascensão de um traço subjetivo, caso proposital como uma brincadeira com a linguagem e suas possibilidades combinatórias.

No caso discutido pela autora, o erro em questão é analisado como um falso erro, Instigada pela curiosidade, a professora questiona a criança sobre o motivo da troca da letra no nome da colega, ao que ele responde que o nome grafado com a letra “U” combinava mais com a

colega do que com a letra “A”, demonstrando que a forma linguística sofreu um desvio só aos olhos de quem leu e não de quem cometeu o erro, uma vez que foi intencional.

Embora em nosso *corpus* de trabalho, não tenhamos encontrado, aparentemente, um falso erro semelhante ao apresentado por Riolfi, merece nosso comentário a posição interpretativa assumida por Serena frente aos desvios encontrados por ela nos textos de seus alunos.

A prática da correção dos textos se dava da seguinte maneira: cada aluno, um de cada vez, lia a sua própria produção, juntamente com a professora, que dialogicamente discutia com o mesmo sobre as necessidades de correção ou reelaboração.

Durante a leitura do texto, Serena instigava a criança a perceber o que poderia ser necessário mudar na escrita, com perguntas como: Você entendeu o que quis dizer ou contar quando escreveu essa frase? Será que quem ler vai entender? Você acha que tem sentido o que está escrito? Vamos pensar juntos! Você não acha que tem que ter uma pausa nesta frase? Você leu rápido e tudo junto, percebeu?

Nesse momento, ela aproveitava para explicar que para que um texto fique bom, para que alguém possa lê-lo e entendê-lo, é necessário estar bem escrito: com a organização dos parágrafos, pontuações, sentido no que ele(a) escreveu, palavras corretas, mostrando aos alunos o porquê, como e quando usar cada um dos recursos de normatização.

Percebemos aí a atenção à necessidade do cumprimento de demandas normativas para que haja um bom texto. Porém, como esse processo é dialógico, num convite ao estudante para refletir e interpretar os erros cometidos e suas consequências, era possível perceber uma construção de saberes sobre o texto, abrindo a possibilidade de que o mesmo não perdesse a característica de expressão de criatividade/subjetividade de quem o escreveu.

Nesse sentido, a professora se colocava como suplente do processo de trabalho de escrita. Por trabalhar com indivíduos ainda muito jovens em sua relação com a escrita, ela parecia entender que o complexo mecanismo de operar sobre o texto e deixar-se operar por ele ainda não é dominado por todos os seus alunos. Ao lançar questões sobre o texto de cada um, a professora “materializa” a operação que, com o passar dos anos, deve ser realizada pelo aluno, cada vez mais autonomamente.

Para ilustrar essa prática, retomamos uma das observações a respeito da prática da professora Serena. A proposta realizada foi com a temática Festa Junina.

A festa junina é um tema que, em maior ou menor escala, todos os alunos já vivenciaram. Mesmo assim, a professora realizou com os alunos uma roda de conversa, para esclarecimento de dúvidas, curiosidades e trocas de conhecimento. Os alunos puderam expor sem repreensão os seus conhecimentos e a professora Serena deu oportunidade para que todos pudessem falar, questionar,

opinar, direcionados por alguns questionamentos da professora. Sentados em círculo os alunos participavam à medida que iam levantando o dedo, assim lhes era dada a palavra.

Destacamos para ilustrar o *modus operandi* dessa professora, sua intervenção sobre um trecho do texto do aluno E.

Ao terminar a tarefa solicitada, o aluno levou seu texto até a mesa da professora para que realizassem a leitura e fizessem as correções, caso fosse necessário. Nessa cena, foi possível perceber que o aluno revisou seu próprio texto a partir de uma primeira versão, com a ajuda da professora, não sendo necessário redigir outras versões para considerá-lo suficientemente bem escrito para o momento.

Durante a intervenção, a professora deparou-se com a palavra “jins” (jeans), no seguinte excerto da produção de E:

01. Em outras cidades as festas são muito
02. sérias, vendem coisas juninas em barracas
03. danças de quadrilha muito populares
04. nas festas juninas; mulheres com vestidos
05. maria chiquinha e bolinhas pelo rosto; já os
06. homens camisa xadrez, calça **Jeans**²⁴, botina e
07. chapéu de palha.

Essa palavra, que faz parte do vocabulário ativo daquele aluno, talvez nunca houvesse sido escrita por ele. Demonstrando raciocínio linguístico, o aluno faz uma hipótese de escrita baseada nos parâmetros da Língua Portuguesa de representação escrita.

Ao perceber o erro cometido pelo aluno, a professora dialogou com ele a respeito da palavra, não só apontando a grafia correta, como também lhe explicando o motivo desta, a saber, o fato de ser uma palavra de origem inglesa e, que, portanto, tem uma estrutura fonética diferente daquela utilizada por nós em língua portuguesa.

Ao fazer isso, a professora oferece ao aluno conhecimentos sobre a língua (no caso, sobre os estrangeirismos), operando uma correção que excede ao limite do apontar o erro e substituí-lo pelo correto. Com a correção, ela amplia o conhecimento de seus alunos, fazendo dessa prática, não só um momento de normatização do texto, mas um espaço para construção de conhecimentos. A prática relatada demonstra ainda uma postura aberta para o surgimento de novos usos (ou de falsos erros) que poderiam ser enquadrados como erros comuns, se não houvesse o movimento de se falar sobre eles, buscando interpretá-los.

Em síntese, percebemos em Serena, uma professora que mostrava uma preocupação com

²⁴ O negrito designa a palavra já corrigida pelo aluno após a intervenção da professora, conforme relataremos a seguir.

a contextualização e se preocupava em fazer com que a realidade de seus alunos esteja imbricada com o que vai ser trabalhado na sala de aula. Sendo realizado assim um trabalho coerente, buscando não homogeneizá-los, mas contemplar as especificidades de uma sala de aula heterogênea, aproveitando dessa heterogeneidade como vantagem pedagógica.

Serena realizava o ensino, a correção e a avaliação numa perspectiva dialógica e principalmente dando consistência ao aluno e às suas produções, investindo simbolicamente nele. Ao explicar cuidadosamente um fenômeno linguístico, como foi o caso dos estrangeirismos, testemunha sua crença de que seu aluno é apto para compreender, apreender e empregar autonomamente o novo conhecimento, em outra ocasião.

Além disso, a postura que se assume em relação ao erro nas salas de aula pode, em muito, relacionar-se, com as formações imaginárias que anteriormente apresentamos. Explicamos: os modos de se lidar com um erro produzido por um aluno pode também indiciar a imagem que um professor tem de si e de seu aluno.

No processo de construção do conhecimento o aluno erra e vai errar sempre, mas o que realmente interessa é como o professor vai se posicionar frente a ele. No caso em que analisamos, ao assumir uma postura reflexiva diante do erro, Serena parece assumir-se como um sujeito permeável à criação. Ao aceitar que um erro pode ser objeto de ensino (e não simplesmente de correção pontual), Serena parece entender que precisa estar de olhos bem abertos para eles, para não correr o risco de deixar passar despercebido um erro que, na verdade, pudesse ser uma criação.

Nesse sentido, Serena demonstra ver em seu aluno alguém que tem potencial para criar e nela, alguém que deve acolher a criação de seu aluno.

3.3 Entre as normas, um espaço para o sujeito

A peça a ser analisada foi produzida a partir de uma técnica conhecida entre os professores como *risque e rabisque*. A técnica consiste em partir de alguns rabiscos aleatórios, com os quais e a partir dos quais se podem produzir desenhos e formas.

Antes de aplicá-la, Serena conversou com os alunos sobre arte, fazendo questionamentos, ouvindo o que os alunos tinham a dizer de acordo com sua realidade, esclarecendo dúvidas, foi um momento de trocas de conhecimento. Após a conversa, Serena distribuiu uma folha para cada aluno com alguns rabiscos, dizendo que iriam trabalhar com a técnica do *risque e rabisque*, um tipo de arte, com objetivo de fazer com que os alunos tivessem um olhar mais observador, e mostrassem sua criatividade.

Ao receberem a folha, Serena disse que daqueles e com aqueles rabiscos eles poderiam construir a obra de arte que quisessem. Na sequência dos desenhos, Serena pediu que pensassem sobre

o que haviam desenhado e que dessem um título ou nome para sua obra de arte. Feito isso, foi solicitado aos alunos que produzissem um texto sobre sua obra.

Ao escolher chamar os desenhos dos alunos de obra, ela dá consistência a eles. Eles não são autores nem grandes mestres, mas Serena faz um investimento simbólico. Ou seja, ela olha os indícios, acredita neles e lida com eles não pelo que são, ainda simples, mas pelo que podem vir a ser.

Em atendimento à proposta, surgiram textos de variados gêneros, um deles é um poema produzido pela aluna P.

O Cabelo enrolado nas pontas.

1. Olha aquele cabelo,
2. lindo e ondulado!
3. Olha aquele cabelo,
4. lindo e cacheado!

5. Cada cabelo,
6. um mais lindo
7. que o outro, más
8. todos tem um toque,
9. de amor do poderoso!

10. Olha aquela menina,
11. com cabelo cor de ouro,
12. já aquela outra tem um,
13. cabelo cor de fogo!

14. Varias cores de cabelo
15. podemos criar, e só,
16. você por sua imaginação
17. pra trabalhar.

18. O cabelo liso
19. parece progressiva,
20. más não é, ele é
21. perfeito da vida!

De acordo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), espera-se que alunos da idade de P (alunos de 5.º ano, em sua maioria, com dez anos), sejam capazes de produzir textos pertencentes à diversos gêneros, entre eles parlendas, canções, poemas, quadrinhas, adivinhas, trava-línguas, piadas. O gênero escolhido pela aluna P é um poema, o que demonstra que o mesmo é conhecido, uma vez que ela demonstra se preocupar com aspectos formais, tais como a escrita em versos (quatro ou mais versos organizados em estrofes) e o cuidado com as rimas em alguns versos, como podemos ver nos versos de 1 a 4.

Quanto aos recursos estruturais que os PCN preveem para sua faixa etária, a aluna apresenta, em seu texto, a divisão em frases sinalizada por meio de recursos do sistema de pontuação: maiúscula inicial e ponto final, ou exclamação, interrogação e reticências, quando adequado. Utilizando as

pontuações no decorrer do seu texto, ela expressou pausa, admiração. Quanto à ortografia, apresenta um só um erro (versos 7 e 20), ao escrever a palavra “mas”.

Um aspecto importante para se analisar são os indícios de marcas singulares, demonstrados no momento em que dá voz a outros enunciadores em seu texto; atitude, segundo Possenti (2002, p. 112), de quem assumiu-se, ainda que sem saber, como autor. Esse movimento fica evidente nos versos 15 e 16, quando, ao utilizar palavras como "podemos" e "você", o faz de modo a colocar o outro no seu texto. Ela convoca o outro, cria para o seu texto um leitor ideal, a quem ela convida a olhar os diversos cabelos.

A aluna P escreve a partir de uma posição discursiva que se constrói no reconhecimento da beleza no diferente, do não preconceito (versos 10 a 13). É ainda para dar consistência na construção dessa posição que ela mobiliza outra voz além da sua: a voz do discurso religioso, um Outro que poderia legitimar o que ela escreve. Isso porque seu texto se constrói sob a égide de uma passagem bíblica, que ensina a não fazer acepção de pessoas. Essa posição se consolida, nos versos 8 e 9, ao tratar das diferenças como “um toque de amor do poderoso”, sendo “o poderoso” uma referência eufêmica a Deus.

Esta aluna mostrou que atende as demandas institucionais e escolares para a forma de escrever, mas que não abre mão de se servir da escrita para manifestar a sua singularidade, fatos estes que se justificam porque, frente ao que foi solicitado, a aluna toma sua posição.

Ela faz a escolha do gênero do seu texto, escolhe a temática, as estratégias discursivas e a abordagem pela qual pretende chamar a atenção do seu leitor.

3.4 O sujeito entre as normas: possibilidade de trabalho docente

Em outra ocasião, Serena pediu aos alunos que escrevessem um texto narrativo com objetivo de propiciar as crianças o contato e o uso das normas de pontuação para produzir um texto. Para o que foi solicitado o aluno C produziu o seguinte texto:

Perseguição

1. __ Como vai a bonequinha do Titico!
2. __ Abusado!
3. O tempo passa e...
4. __ Que correria é essa, Tina?
5. __ Tem um sujeito me perseguindo ele quase...
6. __ Ô almeida! O que deu na sua filha?
7. Ela não me reconheceu mais?
8. __ Tina, não acredito que não se lembra
9. do seu tio Roberval, que você chamava de
10. titico quando era criança?!
11. __ Titico? er... claro... bom... é...
12. lembro! é que ... nessa correria... hum...
13. é... bom... lembro, sim... como não?

14. __ licencinha! preciso ir!
15. __ Esses jovens...
16. __ Que micão! mas também já faz tanto
17. tempo
18. __ Tina.
19. __ Simone.
20. __ Lembra do meu filinho?
21. __ Claro! Como vai o Guguso da tia ti...
22. Guguso?! nem te conheço.

O texto produzido pelo aluno C nos apresenta uma narrativa dialogada. Ele mostrou uma produção utilizando as seguintes estratégias de escrita: planejou o texto, redigiu rascunhos, revisou e cuidou da estética do seu texto. Analisando este texto, percebemos a utilização de recursos coesivos oferecidos pelo sistema de pontuação e pela introdução de conectivos mais adequados à linguagem escrita, além de expressões que marcam temporalidade e causalidade. O uso de todos esses recursos torna explícito, nas linhas 3 e 20, a passagem do tempo e mudança do cenário e dos protagonistas, sendo esta a causa da criança não reconhecer o tio.

O aluno demonstra um texto coeso e coerente e mobiliza características dos gêneros previstos para o ciclo (cf. PCN), ajustados a objetivos e leitores determinados. Notamos que, ao escrever seu texto, o aluno procura prender a atenção do seu leitor, dando a ele a oportunidade de imaginar como acontece a história, de pensar a seu modo com as cenas se sucedem.

Um dos recursos linguísticos que garante a inclusão do leitor, no texto *Perseguição*, refere-se ao uso que C faz do uso das reticências, construindo, pelo menos, três sentidos, como podemos observar nos excertos a seguir:

(a) Sentimento de hesitação do personagem: nesse caso, o uso das reticências auxilia na construção das características psicológicas (permanentes ou temporárias) da protagonista da história. No caso, ela indicia sentimentos como hesitação, timidez, constrangimento.

11. __ Titico? er... claro... bom... é...
12. lembro! é que ... nessa correria... hum...
13. é... bom... lembro, sim... como não?

(b) Criação de espaços textuais que convocam o leitor na construção do sentido geral do texto: nesse caso, as reticências funcionam como uma espécie de sugestão dirigida ao leitor acerca de aspectos que não são colocados explicitamente no texto. Somados a outros indícios, as reticências dão condições de o leitor concluir ou imaginar o que possa ter acontecido.

5. __ Tem um sujeito me perseguindo ele quase...
- [...]

15. __ Esses jovens...
[...]
21. __ Claro! Como vai o Guguso da tia ti...

(c) Mudança temporal e espacial: nesse caso, as reticências cumprem o papel de marcar uma mudança de tempo e também do cenário, onde um caso semelhante de mal-entendido ocorre, envolvendo a protagonista que no primeiro, não reconhece o tio e, no segundo, não é reconhecida.

1. __ Como vai a bonequinha do Titico!
2. __ Abusado!
3. O tempo passa e...
4. __ Que correria é essa, Tina?
[...]
15. __ Esses jovens...
16. __ Que micão! mas também já faz tanto
17. tempo
18. __ Tina.
19. __ Simone.
20. __ Lembra do meu filinho?
21. __ Claro! Como vai o Guguso da tia ti...
22. Guguso?! nem te conheço.

Outro aspecto interessante a ressaltar é o manejo discursivo que o aluno demonstra. Mesmo sendo um menino, ele escreve um texto em primeira pessoa feminina. Embora pareça simples, a construção de uma ficção enunciativa é uma tarefa complexa, sobretudo para crianças da idade de C. Nos termos de Ducrot (1987), C. administra diferentes vozes discursivas, como “aquele que escreve”, “aquele que fala por meio de sua escrita”, “aquela que não reconhece”, “aquela que não é reconhecida”, entre outros enunciadoreis.

Esse conjunto de características apontadas e analisadas coloca essa peça naquilo que Geraldini (1995) designou como sendo uma produção de texto, em oposição à redação escolar.

Percebe-se que os alunos de Serena têm a oportunidade de atender as normas para um bom texto sem deixar de se construírem autores do próprio texto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como descrevemos anteriormente, ao apresentar o campo onde foi realizada esta pesquisa, notamos que a professora informante demonstra estar envolvida em todo processo de escrita de seus alunos, estabelecendo com eles, uma relação de interlocução. Na trilha de Osakabe (1999), é possível afirmar que, ao se pôr como interlocutora, ela constrói um jogo de imagens entre ela e seus alunos que abre espaço para questionamentos como ponto de partida para a construção do conhecimento a respeito da escrita.

Assim, nos termos do autor, temos que:

Quadro 2: O jogo de imagens na sala de aula de Serena

NOTAÇÃO	PERGUNTA	SERENA E SEUS ALUNOS
IA(A)	“Quem sou eu para lhe falar assim?”	Sou professora e não sei de tudo
IA(B)	“Quem é ele para eu lhe falar assim?”	Ele é aluno e tem o que dizer
IB(B)	“Quem sou eu para que ele me fale assim?”	Sou alguém com quem ele pode dialogar sobre o que não se sabe
IB(A)	“Quem é ele para que ele me fale assim?”	É alguém, que como eu, está inserido no processo de construção do conhecimento.

Fonte: elaboração das autoras, a partir de Osakabe (1999).

Essas imagens se dão a ver na prática da professora e têm um reconhecimento social, reconhecimento esse que lhe foi atribuído por ser considerada pela equipe escolar como aquela que sabe ensinar a escrever, fazendo com que ela se preocupe também, através de sua prática, em honrar esse lugar de professora que lhe é conferido discursivamente. Todo esse contexto nos leva a perceber que as pessoas que trabalham junto com Serena, fazem uma imagem dela, podendo influenciar na imagem que ela faz de si mesma enquanto professora.

Do mesmo modo que a imagem que um professor faz de si e do seu aluno, necessariamente irá condicionar o seu discurso, isso também surtirá efeitos sobre o outro, no sentido de construir também a sua própria imagem em relação àquele que lhe fala.

Exemplificamos: um professor pode se ver como o detentor de todo saber e seu aluno como aquele que não tem conhecimento nenhum; outro professor coloca-se como interlocutor e o aluno como alguém que tem um lugar e que merece o diálogo dele. Em qualquer um dos casos, haverá uma consequência discursiva, o que condiciona a forma com que se estabelecem relações de fala e escuta, entre professor e aluno.

Essas imagens, a que Pêcheux chamou de *formações imaginárias*, se dão a ver na materialidade do discurso produzido pelos sujeitos. No caso de Serena, optamos por trabalhar com marcas no discurso que indiciam uma posição discursiva que favorece o estabelecimento de um laço social produtivo entre a professora e seus alunos, quando o assunto é ensinar a escrever.

Além do modo de lidar com o erro dos alunos ou de constantemente demonstrar investir simbolicamente sobre os estudantes e suas produções, outro indício que nos leva a perceber essa posição discursiva nesse sentido refere-se ao que chamaremos aqui de uma dialética do questionamento, e que é notória como um dos pilares que organiza a aula de Serena. Afirmamos isso, com base nas observações que fizemos e que nos deram a ver um tipo de aula que se sustenta numa dinâmica de constantes perguntas, lançadas aos alunos como forma de instigá-los à reflexão. Nesse sentido, a aula não se constitui como um instrumento de transmissão de um saber acabado, mas como um instrumento que, ao fazer questões sobre um determinado campo, apresenta-o como um circuito semiaberto, no qual o sujeito deve se inserir para produzir novidades.

Nas aulas que presenciamos, pôde-se observar como essa dialética do questionamento se evidencia, por exemplo, quando a professora inicia uma atividade ou introduz uma temática sobre a qual os alunos deverão escrever. Tal escolha metodológica pode ser encarada como um indício da imagem que Serena faz de si, dos alunos e do processo de ensino e contribui para a construção da imagem que os alunos fazem de si e dela própria. Isso porque, ao dar voz aos seus alunos, testemunha sua condição de incompletude e considera a possibilidade de um acervo por parte de seus alunos, importante como ponto de partida para a construção de novos conhecimentos.

A criação desse jogo de imagens, a relação de confiança que dela pode decorrer pode vir a ser importante mecanismo na utilização da escrita como um espaço discursivo, que exceda a ideia da representação da fala e/ou pensamento e se constitua como expressão de singularidades.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília, 1997.
- DUCROT, O. *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes, 1987.
- FERNANDES, F. *O desafio educacional*. São Paulo. Editora Cortez (autores associados), 1989.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e terra, 2005.
- GERALDI, J. W. (org.) *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1984.
- _____. *Portos de Passagem*. 3ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- MAGALHÃES, M. M. M. *Subjetividade em advir: a construção da metáfora em textos de alunos da escola básica*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2007.
- MAYRINK-SABINSON, M.L.T. “O papel do interlocutor” In: ABAURRE, M.B.D.. FIAD, R.S., MAYRINK-SABINSON, M. L. T. (org.) *Cenas de aquisição da escrita*. O sujeito e o trabalho com o texto. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 1997, p. 117- 151.
- OSAKABE, H. *Argumentação e discurso político*. São Paulo, Martins Fontes, 1999.
- POSSENTI, S. Índícios de autoria. In: *Perspectiva*. Florianópolis, vol. 20, p. 105-124, jan/jun, 2002.
- PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso. In: GADET, Françoise; HAK, Tony (Orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Unicamp, 1993. p. 61-161.
- RIOLFI, C. R. “Ensinar a escrever: considerações sobre a especificidade do trabalho da escrita”. In: *Leitura. Teoria & Prática*. Revista da Associação de Leitura do Brasil. Campinas, vol. 40, p. 47-51, jan/jul 2003.

RIOLFI, C. R. & MAGALHÃES, M. M. M. “Modalizações nas posições subjetivas durante o ato de escrever” In: *Estilos da Clínica*. Revista sobre a infância com problemas. São Paulo, vol. 13, n. 24, pp. 98-121, jan/jul 2008.

RIOLFI, C. R. “A criança errante” In: *formação de profissionais e a criança-sujeito*, 7., 2008, São Paulo. Proceedings online [...] Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032008000100023&lng=en&nrm=abn. Acesso em: 27 Mar. 2013.

RIOLFI, C. R. & RIBEIRO, M. A. O. Um percurso de formação: do discurso comum ao discurso universitário. In: *Psico*. v. 41, n. 4, Porto Alegre, out./dez. 2010 pp. 525-533.

