

SIMPÓSIO 21

O PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA: POLÍTICAS DE FORMAÇÃO

Objetiva-se investigar a formação do acadêmico, futuro professor de Letras, por meio da análise de práticas discursivas em diferentes dimensões da formação e manifestas nas práticas curriculares e nas vozes de acadêmicos e professores. Estas dimensões se traduzem em processos de formação na Universidade, na Educação Básica e em documentos norteadores da política científico-educacional de cursos de Letras. Atenta-se para posicionamentos e imagens que se constroem dos sujeitos como alunos e futuros professores de Língua Portuguesa e Literaturas de Expressão Portuguesa. As análises apontam que a adoção e seleção de conhecimentos e metodologias anunciam concepções e perfis de professores de Língua Portuguesa e Literatura, convergindo ou confrontando com as conjunturas sócio-históricas que orientam os discursos científico-educacionais. Compreender os discursos mobilizados no processo de formação do futuro professor deve possibilitar a construção de políticas que promovam uma melhor qualificação do profissional de Letras no âmbito dos países lusófonos.

COORDENAÇÃO

Cláudio Abreu Fonseca

Universidade Federal do Pará
cfonseca@ufpa.br

Émerso Di Pietro

Universidade de São Paulo
pietri@usp.br

**A RELAÇÃO GÊNERO TEXTUAL – TEMPO NO ROMANCE *O AMANUENSE*
BELMIRO, DE CYRO DOS ANJOS**

Renata Rocha RIBEIRO (FL/UFG)³⁷⁰

Resumo: Cyro dos Anjos (1906-1994) publica, em 1937, o romance *O amanuense Belmiro*, que é considerado o ponto alto de sua produção literária. Emitida pela própria personagem-título, a narrativa concretiza uma abordagem do tempo vinculada ao gênero textual em que é escrita. A problemática da personagem se revela inicialmente quanto ao gênero escolhido para a escrita: em um primeiro momento, Belmiro opta pelas memórias; depois, acaba assumindo que está escrevendo um diário. E é exatamente o entendimento ou a relação com o tempo que distingue os dois gêneros. Entretanto, mesmo assumindo a escrita de um diário, as interferências da memória não deixam de existir, o que revela os conflitos entre os eventos passados e os presentes, a juventude e a maturidade, o ambiente rural e o citadino. Para a noção de literatura confessional e os gêneros diário e memória, serão utilizados os pressupostos teóricos de Hans Rudolf Picard (1981), Béatrice Didier (1996), Philippe Lejeune (2008), dentre outros.

Palavras-chave: Diário. Memória. Tempo. *O amanuense Belmiro*.

O romance, segundo a acepção bastante difundida de Bakhtin (2002, p. 73), é um gênero caracterizado “como um fenômeno pluriestilístico, plurilíngue e plurivocal”. Tal multiplicidade não se daria apenas no nível da emissão discursiva, como na mobilização das diferentes vozes do narrador e das personagens, mas também por meio do uso de diferentes gêneros textuais em seu interior, manifestação que Bakhtin (2002, p. 74) denomina de “gêneros intercalados” que, junto aos diferentes discursos, são as “unidades básicas de composição com a ajuda das quais o plurilinguismo se introduz no romance”.

Nesse sentido, o romance como forma aceita a presença, ou o intercalar, de gêneros distintos: por vezes o narrador cede sua emissão para transcrever um bilhete, uma carta, uma receita. Há, inclusive, toda uma tradição romanesca cuja constituição se dá totalmente por outra construção textual: é o caso dos romances epistolares, que atingiram seu ápice na Europa do século XVIII. O mesmo acontece com os romances escritos sob a forma de diário, de cujo movimento participa *O amanuense Belmiro* (1937), de Cyro dos Anjos. Comentemos rapidamente sobre alguns aspectos relacionados ao contexto de produção e recepção do romance, para daí explorarmos as noções sobre memória e diário e como tais gêneros se mobilizam no interior da narrativa.

Parte da crítica brasileira não assume *O amanuense Belmiro* como integrante do que se convencionou denominar de “romance de 30”. Há uma espécie de estereótipo quanto às narrativas longas produzidas nesse período, que passa por questões regionalistas, sociológicas, ideológicas. Adonias Filho, por exemplo, no prefácio de *O romance brasileiro de 30*, não elencou Cyro dos Anjos como um desses romancistas. A noção que se tem é que o romance produzido nessa década é aquele que se pauta num “registro pelo testemunho imediato – o testemunho ao

³⁷⁰Bacharel em Literatura, mestre e doutora em Estudos Literários pela Universidade Federal de Goiás. Professora de Literatura Brasileira e Ensino na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás (FL/UFG), campus Goiânia. E-mail: renataribeiro@yahoo.com.br.

vivo –, [e] ainda serve à brasileira como cobertura documentária informal” (FILHO, 1969, p. 14). Tocando na noção de regionalismo, Adonias Filho subdivide essa produção narrativa por ciclos, classificados segundo sua origem: nordestino, carioca, baiano, mineiro. Cyro dos Anjos poderia entrar no ciclo mineiro, mas o caráter “não documental”, ao menos não na camada mais externa de sua narrativa, não permitiria essa inserção. O crítico assume que a constante documentária predomina, entretanto, há uma outra vertente de cunho psicológico, metafísico, existencial, intimista. Essa linhagem de romancistas, “sem trair o documentário, aciona à margem dele o que em nossa novelística é o ciclo da introversão. E por isso também se faz, sem perder o plano de fora, um romance de exame e análise no plano de dentro” (FILHO, 1969, p. 15). Seria o caso, então, de prosadores como Cornélio Pena, Lúcio Cardoso, Clarice Lispector. E mais uma vez Cyro dos Anjos não entra nesse rol, apesar de atender, em maior ou menor grau, aos critérios aí estabelecidos.

Luís Bueno, por sua vez, em *Uma história do romance de 30*, comenta sobre a “não traição documental” de Anjos, ao expor a exploração do tempo presente em AB:

[...] é possível ler *O Amanuense Belmiro* como o livro mais imerso no presente imediato que a década de 30 produziu. As ações se passam em 1935, um ano decisivo na história brasileira, e decisivo não apenas porque nele se produziram grandes fatos registrados pela história – como a formação, crescimento e fechamento da Aliança Nacional Libertadora, durante o ano, e a chamada intentona comunista já em seu final – mas sobretudo porque foi o ano em que o cidadão comum encontrou uma organização – a própria ANL – através da qual pudesse integrar um movimento contra o regime de Vargas e contra o integralismo (BUENO, 2006, p. 551).

Exatamente pelo destaque conferido ao presente que é determinante a questão do gênero textual escolhido por Belmiro para registrar sua narração: o diário. Bueno também discorre sobre essa opção, uma vez que, segundo Jorge Amado (*apud* BUENO, 2006, p. 552), a “cômoda posição de romancistas puros e sem cor política [...] não pega mais” a partir de 1930. E é nesse momento, no ano de 1935, que “o presente chama, exigindo mesmo uma posição, que Belmiro Borba, um angustiado pela incapacidade de se definir no presente, resolve fazer um livro de memórias” (BUENO, 2006, p. 552).

As memórias, a rigor, são um gênero em que o autor, num dado presente, se volta para o passado, a fim de resgatar e fixar aquilo que vivenciou. Para Sofia Paixão, as memórias se configuram como um gênero limítrofe da autobiografia, do diário, sendo uma narrativa produzida em primeira pessoa, em que o

relato das experiências pessoais funciona frequentemente como auto-revelação, na sequência do humanismo antropocêntrico do período renascentista que, encorajando a análise e a exploração da subjectividade, influenciou a produção de autobiografias. As memórias constituem-se igualmente como artifícios ficcionais, sendo o autor uma personagem de um universo essencialmente fictício.

Segundo essa linha de raciocínio, podemos entender as memórias como sinônimo de autobiografia. Philippe Lejeune, em *O pacto autobiográfico*, define a autobiografia e, no nosso entendimento, também as memórias, como “narrativa retrospectiva em prosa que uma pessoa real faz de sua própria existência, quando focaliza sua história individual, em particular a história de

sua personalidade” (LEJEUNE, 2008, p. 14). Cabe aqui uma advertência, antes de seguirmos adiante: não vai nos interessar, no presente estudo, a autobiografia ou as memórias “baseadas em fatos reais”, mas apenas as que tangem o que Paixão identifica como “artifícios ficcionais”, uma vez que nossa análise se debruça sobre uma narrativa literária. Logo, trocamos o que Lejeune identifica como “pessoal real” por “personagem literária”.

Lejeune identifica que, para a definição de autobiografia por ele dada, quatro elementos devem ser considerados, a saber:

1. *Forma da linguagem:*

- a) narrativa;
- b) em prosa.

2. *Assunto tratado:* vida individual, história de uma personalidade.

3. *Situação do autor:* identidade do autor (cujo nome remete a uma pessoa real) e do narrador.

4. *Posição do narrador:*

- a) identidade do narrador e do personagem principal;
- b) perspectiva retrospectiva da narrativa. (LEJEUNE, 2008, p. 14, grifo do autor)

Assim, segundo o autor, toda autobiografia deve preencher todos os critérios enumerados, além da correspondência real e imediata da identidade do autor, do narrador e da personagem principal (2008, p. 15). Textos que atendam apenas a alguns desses critérios se avizinhariam da autobiografia, como é o caso do que o autor chama de romance pessoal, que não obedece ao critério 3 (identidade entre autor e narrador); das memórias, que para Lejeune não cumprem o critério 2 (assunto tratado); e do diário, que não aceita o critério 4b (narrativa em retrospectiva).

Baseando-nos nesses apontamentos, já podemos afirmar que a principal distinção feita entre as memórias e o diário é o papel do tempo desempenhado em ambos. Se tanto um quanto outro são, essencialmente, narrativas em prosa, diferenciam-se pelo tempo representado. Enquanto o memorialista trata de rememorar fatos passados, trazendo-os ao presente, o diarista não deixa o presente se esvaír, registrando-o quase que de imediato. E o distanciamento temporal – narrar o passado, narrar o presente – é determinante para o entendimento dos fatos. Quanto maior o distanciamento, mais chances há de que o rememorado tenha sua parcela de invenção, construção, idealização.

Lejeune, ao tratar mais especificamente do diário, afirma que o diarista pode ser motivado a escrever por diversas razões, como a conservação da memória, o desabafo, o autoconhecimento, a resistência. Além disso, o diário não obedece a modelos ou regras, a não ser a da escrita cotidiana, por ser uma “*série de vestígios datados*” (LEJEUNE, 2008, p. 259, grifo do autor). Observamos então, novamente, a importância capital da relação com o tempo para a escrita diarística. Logo, a

base do diário é a *data* [...]. Chamamos “entrada” ou “registro” o que está escrito sob uma mesma data. Um diário sem data, a rigor, não passa de uma simples caderneta. A datação pode ser mais ou menos precisa ou espaçada, mas é capital. Uma entrada de diário é o que foi escrito num certo momento, na mais absoluta ignorância quanto ao futuro, e cujo conteúdo não foi com certeza modificado. [...] Quando soa meia-noite, não posso mais fazer modificações. Se o fizer, abandono o diário para cair na autobiografia. (LEJEUNE, 2008, p. 260, grifo do autor)

Enquanto o diário lida com as ocupações relativas ao tempo presente, ao que acaba de acontecer, as memórias e a autobiografia tratam de fatos já ocorridos, cujos desdobramentos já são conhecidos pelo memorialista. Béatrice Didier, ao tratar dos limites do diário com outros gêneros, afirma que atualmente essa forma se converteu em exercício de escritura, e sua produção tende para a literatura: “[o diário] possui grandes possibilidades de se desenvolver largamente se for considerado como um invólucro literário que pode abrigar todas as formas dissidentes, fragmentos de poemas, romances em migalhas [...]” (DIDIER, 1996, p. 45)³⁷¹.

Por sua vez, Hans Rudolf Picard, ao explicitar a trajetória de literatização do diário (do “diário autêntico” – diário íntimo não publicado – ao diário publicado até chegar ao diário ficcional), considera que ele é um gênero que saiu da esfera de intimidade ao *status* comunicativo da literatura. Assim, o uso ficcional do diário é aquele em que o autor é uma personagem fictícia. Para Picard,

[q]uando o diário passa a ser uma técnica da narração ficcional, uma das formas do romance em primeira pessoa, junto às memórias e ao romance epistolar, suas propriedades (fragmentação, incoerência etc.) adquirem um *status* semiótico distinto: se convertem em elementos e meios de expressão no seio da estrutura de uma obra. A escritura do diário, aquela em que não havia comunicação, ao ser utilizada de modo ficcional dentro dos limites da estrutura da obra literária, passa a ser, de forma completamente nova, comunicação estética. (PICARD, 1981, p. 119)³⁷²

O diário como estratégia narrativa, ou modo ficcional, nas palavras de Picard, se inicia no século XIX, sendo ainda bastante produtiva ao longo do século XX. No Brasil, Cyro dos Anjos tem como primeiro ascendente Machado de Assis que, com seu *Memorial de Aires* (1908), a despeito da palavra “memorial” no título, inaugura o romance diarístico em nossa literatura. E a filiação machadiana não se encerra aí: Belmiro, em seu texto, hesita entre as memórias e o diário, fato que indica, além da relação com o conselheiro Aires (ambos são homens em fase de maturidade escrevendo sobre a própria vida presente, impossibilitados de viver uma paixão), uma ligação com as *Memórias póstumas de Brás Cubas* (1880), posto que há também um retorno a elementos do passado, bem como a interlocução com o leitor e a ironia refinada que homenageiam o mestre.

Belmiro inicia seus escritos na noite de 24 de dezembro de 1934, no capítulo intitulado “Merry Christmas!”. É relevante observar que, apesar de Lejeune apontar que a marcação da data é algo capital para a configuração do diário, logo na entrada, em *O amanuense Belmiro* isso não ocorre. O narrador indica a data no decorrer da entrada, ou então dá a entender que se passaram alguns dias. Seu posicionamento, inclusive, é um tanto rebelde quanto a isso. Depois de aproximadamente dois meses de escrita, questiona: “Que tenho eu com os dias que a folhinha assinala?” (ANJOS, 2006, p. 29). Todos os capítulos, ou entradas, são nomeados e precedidos do

³⁷¹Tradução nossa. No original: “tiene grandes posibilidades de conocer un gran desarrollo si es considerado como un envoltorio literario que puede arropar todas las formas disidentes, fragmentos de poemas, novelas en migajas [...]”.

³⁷² Tradução nossa. No original: “Cuando el diario pasa a ser una técnica de la narración ficcional, una de las formas de la novela en primera persona – junto con las memorias y la novela epistolar –, sus propiedades – fragmentariedad, incoherencia, etc. – adquieren un status semiótico distinto: se convierten en elementos y medios de expresión en el seno de la estructura de una obra. La escritura diarial, en la que no había comunicación, al ser utilizada de un modo ficcional dentro del marco de la estructura de la obra literaria, pasa a ser, de un modo completamente nuevo, comunicación estética”.

símbolo de parágrafo (§) e a numeração correspondente. Talvez isso ocorra pelo fato de Belmiro, a princípio, afirmar que está escrevendo suas memórias. Esse primeiro capítulo se comporta como entrada típica de diário, uma vez que Belmiro reporta o que acaba de acontecer no encontro com seus amigos na véspera de Natal. O mesmo acontece no capítulo 2, “O excomungado”, em que trata do cotidiano com suas irmãs, para entrar nos domínios da memória no capítulo 3, “O Borba errado”, em que Belmiro dá indícios de sua árvore genealógica e de sua condição de escritor frustrado. Na entrada seguinte, o narrador continua nessa senda que desemboca nas lembranças como matéria para suas memórias. Assim ele escreve: “É plano antigo o de organizar apontamentos para umas memórias que não sei se publicarei um dia” (ANJOS, 2006, p. 25).

Ao tentar justificar à amiga Jandira das razões que o levam a escrever, Belmiro não chega a uma conclusão direta, indicando já que o cotidiano é o seu mote, pois dele brotam as reflexões a serem escritas:

Respondi-lhe que perguntasse a uma gestante por que razão irira dar à luz um mortal, havendo tantos. [...] Sim, vago leitor, sinto-me grávido, ao cabo, não de nove meses, mas de trinta e oito anos. E isso é razão suficiente. Posta de parte a modéstia, sou um amanuense complicado, meio cínico, meio lírico, e a vida fecundou-me a seu modo, fazendo-me conceber qualquer cosa que já me está mexendo no ventre e reclama autonomia no espaço. Ai de nós, gestantes. (ANJOS, 2006, p. 25)

Após confessar que matou dois outros livros nos últimos dez anos, devidamente enterrados no fundo do quintal de casa, Belmiro mostra seu recomeço no mundo da escrita, mantendo a metáfora da gravidez:

Não sei bem o que me sairá das entranhas. Comecei contando o Natal que acabou e falando nos amigos e na parentela. Meu desejo não é, porém, cuidar do presente: gostaria apenas de reviver o pequeno mundo caraibano, que hoje avulta a meus olhos. Minha vida parou, e desde muito me volto para o passado, perseguindo imagens fugitivas de um tempo que se foi. Procurando-o procurarei a mim próprio. (ANJOS, 2006, p. 26)

Belmiro tem a consciência de que o que acontece no cotidiano do presente não pertence aos domínios da memória. Do alto dos seus trinta e oito anos, não vê sentido no presente, e o passado em Vila Caraíbas, interior de Minas Gerais, começa a se impor. Por isso afirma que sua intenção é escrever memórias. Entretanto, como aponta Lejeune, o autoconhecimento pode ser uma das funções do diário, não é privilégio das memórias. Além disso, Belmiro já impõe, nesse início de narração, um jogo entre os tempos verbais que indicam ações passadas e presentes. Numa mesma página aparecem, por exemplo, os verbos “foi”, “enterrei”, “brotou”; “recomeça”, “amanhece”, “sei”. Também há referências ao tempo típicas das notas diárias, como “ontem”, “neste Carnaval”, “nesta noite”. Esses são indícios que antecipam a hesitação de Belmiro quanto ao gênero a que vai pertencer seu livro. A princípio, seu objetivo é escrever memórias, logo, um resgate do passado. Entretanto, já há elementos que denunciam o cotidiano, o tempo presente, fazendo com que a balança penda para o lado do diário. E mesmo tratando do passado, como no episódio em que narra o relacionamento com Camila em Caraíbas, há correspondência no presente quando Belmiro se encanta por Carmélia, a “donzela Arabela” da história infantil, durante o Carnaval.

Mais adiante, no oitavo capítulo, Belmiro escreve que, ao reler os apontamentos feitos por

ele até então, percebe que seu plano de escrever memórias se frustra: “Vejo que, sob disfarces cavilosos, o presente se vai insinuando nestes apontamentos e em minha sensibilidade, e que o passado apenas aparece aqui e ali, em evocações ligeiras, suscitadas por sons, aromas, ou cores que recordam coisas de uma época morta” (ANJOS, 2006, p. 34). Para Luís Bueno, essa opção pelo presente e, por conseguinte, segundo nossa visão, pela forma diário, não é algo fortuito. É demonstrativo da preocupação de Cyro dos Anjos com o seu próprio tempo, levando em conta que o presente narrativo de Belmiro é o presente de produção de Anjos, o que indica que o autor, apesar do tom existencialista ou psicologizante, não fecha os olhos para o seu contexto. Podemos citar rapidamente como exemplo a condição profissional de Belmiro: por meio de sua figura e das de seus colegas, na Seção do Fomento Animal, enxergamos um posicionamento crítico diante do serviço burocrático brasileiro; ou a perseguição política sofrida por seus amigos e por ele próprio, tidos como subversivos; ou, ainda, a condição feminina por meio da personagem Jandira, mulher que destoa das demais.

Ao longo de sua escrita, Belmiro vai então admitindo que escreve um diário. Como observamos, ele já produzia uma escrita diarística, mas sem ainda confessá-la. Ainda no oitavo capítulo, escreve: “Não farei violência a mim mesmo, e estas notas devem refletir meus sentimentos em toda a sua espontaneidade. Já que as seduções do atual me detêm e me desviam, não insistirei teimosamente na exumação dos tempos idos. E estas páginas se tornarão, então, contemporâneas, embora isso exprima o malogro de um plano” (ANJOS, 2006, p. 34). Entretanto, essas páginas contemporâneas por vezes são encravadas por momentos de evocação ao passado, em passagens bastante melancólicas, como a do capítulo 16, em que Belmiro relembra as festas de São João em Caraibas. Porém, a assunção explícita de que o que Belmiro escreve é um diário apenas se dá no capítulo 23, quando indica:

Se acaso, publicar um dia este caderno de confidências íntimas, perdoem-me os leitores as anotações de caráter muito pessoal que forem encontrando e que certamente não lhes interessarão. Quem escreve um Diário (afinal, estou escrevendo um Diário...) não se pode furtar à sua própria contemplação. É um narcisismo a que ninguém escapa. (ANJOS, 2006, p. 73)

Entretanto, mais adiante, na entrada 32, assente que escreve “um livro sentimental, de memórias” (ANJOS, 2006, p. 91), mas que “a história do presente já expulsou, definitivamente, destes cadernos, a do passado” (ANJOS, 2006, p. 91). Belmiro, então, oscila entre passado e presente, memórias e diário, mas ao escrever que o que acontece hoje expulsa o que aconteceu ontem, indica a imposição do presente. Uma possível conclusão rompe na entrada 33: “Na verdade, as coisas estão é no tempo, e o tempo está é dentro de nós” (ANJOS, 2006, p. 94).

Um pressuposto da escrita diarística para Lejeune é o caráter da intimidade que, por consequência, levaria a um alto grau de sinceridade. Observamos que Lejeune não leva em consideração o possível fingimento do diarista, seja ele uma “pessoal real” ou uma personagem de ficção, pois o pacto autobiográfico pressupõe a crença de que o que o diarista escreve é “real”. Em certos momentos, Belmiro quer garantir que seu depoimento é sincero. É o que acontece, por exemplo, no capítulo 17, quando afirma: “Estas notas são íntimas e nelas devo pôr toda a sinceridade [...]” (ANJOS, 2006, p. 56). No capítulo 34, demonstra preocupação com o risco do falseamento, após refletir sobre o que já escreveu num momento de pausa: “Desejaria planar suavemente, conduzindo, sem tropeços, os que me acompanham. Mas falta-me engenho para isso e nem poderia pô-lo nestes apontamentos íntimos, sem o risco de falseá-los” (ANJOS, 2006, p. 95). Por fim, a credibilidade do diarista é provada quando o narrador tem de prestar depoimento

na delegacia: o delegado leu os cadernos que compõem o diário de Belmiro e observa que ele deve ser um homem de bem, devido à sinceridade de suas confissões, em especial as amorosas, deixando o narrador muito envergonhado. Assim, Belmiro se livra da detenção.

Belmiro, então, vai colecionando possíveis funcionalidades para seus escritos: autoconhecimento, fuga do presente insofrito pela evocação do passado, prova policial. E ainda vai acrescentando outras, como a salvação. Como Belmiro não se realiza em vida, seja no campo familiar, profissional ou amoroso, o diário é uma espécie de realização: “Esta literatura íntima é a minha salvação” (ANJOS, 2006, p. 171). E como costuma acontecer com os escritos cujo fim é desconhecido, Belmiro, ao longo de sua jornada, se desanima da escrita também: por vezes sente-se cansado e não vê futuro em suas notas: “Por que continuar nestas confidências, já destituídas de intimidade, pois que me dirijo sempre a um leitor imaginário? Prometi a mim mesmo que jamais escreveria um livro, se não lhe pudesse dar proporções monumentais. E, logo ao iniciar a tarefa, pude ver que de mim nunca sairia um monumento [...]” (ANJOS, 2006, p. 187). Adiante, confessa que o diário que escreve é a prova de sua falência: “Fali na vida, por não ter encontrado rumos. Este Diário, ou coisa que o valha, não é sintoma disso?” (ANJOS, 2006, p. 193). Depois, ironiza sua condição de frustrado: “Em verdade, vos digo: o que escreve neste caderno não é o homem fraco que há pouco entrou no escritório. É um homem poderoso, que espia para dentro, sorri e diz: ‘Ora bolas’. Primeiro de janeiro – ora bolas. Os amigos andaram sumidos – ora bolas. Vi a donzela com o noivo – ora bolas. Será mesmo no dia quinze – ora bolas. Lá se foi o ano – ora bolas” (ANJOS, 2006, p. 198). O “poder” de Belmiro está em sua intimidade, não é exteriorizado. O trecho demonstra a passagem do tempo e a passividade de Belmiro diante disso. Ele não se posiciona, não se move, se resigna. Onde está o poder aí? Que poder é esse?

Por fim, percebendo que a escrita não vai fazê-lo mudar, Belmiro vai paulatinamente concluindo que não tem mais o que escrever. Os grandes acontecimentos passaram. E não seria possível continuar escrevendo sobre o cotidiano dos outros. Na última entrada, ao indicar a falta de papel como a falta de matéria para a escrita, observa que ainda tem praticamente outra metade da vida para seguir, em declínio, já que os Borbas viviam em média setenta anos e ele agora já beira os quarenta:

Tendo verificado que se esgotara minha provisão de papel, Carolino me trouxe esta manhã uma porção de blocos. Sangrou rudemente o almoxarifado da Seção do Fomento...

Previdente e providente amigo! Esqueceu-me comunicar-lhe que já não preciso de papel, nem de penas, nem de boiões de tinta. Esqueceu-me dizer-lhe que a vida parou e nada há mais por escrever.

Ai de mim! É necessário, porém, fazer qualquer coisa, para empurrar os presumíveis trinta e dois anos que me resta. Trinta e dois anos, sim. Em média, os Borbas vão até os setenta, mesmo com o coração descompensado. [...] (ANJOS, 2006, p. 228)

Oscilando entre a escrita memorialista e a diarística, Belmiro chega ao fim inconcluso de suas páginas. Para Alcir Pécora, Belmiro, por fim, tenta levar a cabo a escrita de um romance. O romance, assim, seria “a última chance que Belmiro imagina para resistir à banalidade da vida, por um lado, à impotência da memória, por outro. Efetuar a escrita como literatura pura, isto é, como ficção de uma verdadeira vida, indeterminada e amorosa, é o derradeiro lance de Belmiro em busca de sua vida própria” (PÉCORA, 2006, p. 238). Entretanto, como aponta o próprio protagonista na última entrada transcrita, esse seria mais um projeto falho. A falência da vida de

Belmiro se transfere a seus escritos: ao desejar produzir um volume de memórias, acaba por escrever algo que se identifica com o diário. Ao tentar fazer do diário algo próximo do literário, observa que não há mais nada em sua vida que possa ser fixado pela escrita. O fracasso profissional e o amoroso culminam no suposto fracasso da escrita. Questionamos até certo ponto o fracasso da escrita pois ela esteve a serviço do que Belmiro desejou por um tempo, especialmente no que tange as funções do diário: fugir da solidão, propiciar autoconhecimento, dentre outros apontados por Lejeune. Ser um fracasso em vida não pressupõe integralmente o fracasso da escrita: Belmiro leva, até onde acredita dever ir, suas anotações. E é exatamente o fracasso o mote do diarista, tanto em vida, quanto na escrita. Nesse sentido, ao usar o fracasso como possibilidade artística, inclusive, Belmiro logra seu intento de escrever sua vida, de malogro em malogro, até um outro, que é suspender sua ambição de ser um escritor.

Referências Bibliográficas

ANJOS, Cyro dos. *O amanuense Belmiro*. São Paulo: Globo, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. *Questões de literatura e estética: a teoria do romance*. 5 ed. Trad. Aurora F. Bernardini et al. São Paulo: Annablume; HUCITEC, 2002.

BUENO, Luis. Cyro dos Anjos. In: _____. *Uma história do romance de 30*. São Paulo: Edusp; Campinas: Editora da Unicamp, 2006. p. 551-575.

DIDIER, Béatrice. El diario ¿forma abierta? *Revista de Occidente*. Trad. Laura Freixas, Madrid, Fundación Ortega y Gasset, n. 182-183, 1996, p. 39-47.

FILHO, Adonias. *O romance brasileiro de 30*. Rio de Janeiro: Bloch, 1969.

LEJEUNE, Philippe. *O pacto autobiográfico: de Rousseau à Internet*. Trad. Jovita M. G. Noronha; Maria Inês C. Guedes. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

PAIXÃO, Sofia. Memória. In: CEIA, Carlos. *E-dicionário de termos literários*. Disponível em: <http://www.edtl.com.pt/index.php?option=com_mtree&task=viewlink&link_id=877&Itemid=>. Acesso em: 4 jul. 2013.

PÉCORA, Alcir. Um romance reticente. In: ANJOS, Cyro dos. *O amanuense Belmiro*. São Paulo: Globo, 2006. (posfácio)

PICARD, Hans Rudolf. El diario como género entre lo íntimo e lo público. In: *1616: Anuario de la Sociedad Española de Literatura General y Comparada*. v. IV, 1981, p. 115-122. Disponível em: <<http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/12691639813480495098213/018429.pdf>> Acesso em: 3 jul. 2013.

ENTRE TEORIA E PRÁTICA: SENTIDOS DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE PORTUGUÊS

Nilsa Brito RIBEIRO (UFPA)³⁷³

Resumo: O presente trabalho discute resultados de uma pesquisa em que se investiga a formação do professor de Língua Portuguesa, com o objetivo de analisar relações, confrontos e deslocamentos produzidos na articulação entre os conhecimentos circunscritos ao currículo de um curso de Letras e a apropriação destes conhecimentos pelos alunos do curso. O espaço considerado privilegiado para a explicitação destas relações são as atividades de estágio realizadas pelo alunos durante o percurso de formação, em que se pretende apreender sentidos produzidos entre saberes teorizados e saberes praticados no espaço da docência. Entrevistas orais e relatórios de estágios são os instrumentos adotados para a composição dos dados.

Palavras-chave: Formação. Professor de Português. Teoria-prática. Discursos

1. Apresentando a questão

Os questionamentos que se vêm formulando a partir de resultados de pesquisa sobre a formação de professores – inicial e continuada- têm apontado para os limites e os desafios destas duas modalidades de formação que, embora distintas, guardam interrelações e complementaridades. Os limites que as pesquisas apontam, tanto numa quanto noutra modalidade, diz respeito, sobretudo, ao deslocamento que comumente é feito das práticas pedagógicas para o currículo formal e os conteúdos específicos da formação, ou seja, tanto na formação inicial quanto na formação continuada, a ênfase tem sido dada muito mais aos conteúdos da formação e menos aos saberes que os sujeitos criam e recriam no espaço da docência. A tendência desta perspectiva é distanciar-se dos contextos de ressignificação dos processos formativos, do confronto entre teoria e prática e dos saberes mobilizados pelo professor no cotidiano de suas atividades docentes, orientados por valores, representações e experiências do fazer docente (PIMENTA, 2000). Desta perspectiva de formação, o foco recai sobre o produto da formação e não sobre o processo de constituição de identidades docentes e de sentidos que afetam o constituir-se professor. A formação objetiva, “por um lado, dar forma e desenvolver um conjunto de disposições pré-existentes, por outro lado, levar o homem à conformidade com um modelo ideal que foi fixado e assegurado de antemão” (LARROSA, 1996, p. 21 *Apud* ZUBEN e GUIMARÃES, 2006/2007, p. 36).

Ao elegermos a problemática da pesquisa que vimos desenvolvendo sobre a formação de professores de Língua Portuguesa de um curso de Letras³⁷⁴, afastamo-nos desta perspectiva de formação, na medida em que não pretendemos estacionar nossas reflexões e análises nem nos conteúdos curriculares do curso, enquanto objetos fixos e modelares, nem na aplicação linear e inalterada destes na prática docente, sob a ilusão de que seria possível haver uma transposição direta dos conhecimentos mobilizados pelo professor durante a sua formação inicial para o

³⁷³ Profa. Dra. da Faculdade de Estudos da Linguagem da Universidade Federal do Pará/ Campus de Marabá-Pará— Brasil. E-mail: nilsa@ufpa.br

³⁷⁴ O Curso de Letras da UFPA teve sua proposta curricular reformulada em 2004.

contexto da atividade docente. Interessa-nos tomar os conhecimentos da formação inicial e a experiência docente como pontos de confrontos e de deslocamentos em que a formação do aluno futuro professor de Português é discursivamente significada e ressignificada e a identidade profissional é construída provisoriamente. Tanto os conhecimentos e teorias da formação do professor de Português quanto a recriação destes no espaço da prática pedagógica se constituem orientados por forças históricas movidas pela complexidade e pela contradição que lhe são constitutivas.

Portanto, a apreensão de sentidos produzidos em qualquer uma das modalidades de formação deve ser feita considerando a complexidade e as contradições em que tais sentidos são constituídos. No movimento entre teoria e prática, constroem-se representações lastreadas em forças ideológicas que estão na base da formação do professor, ao mesmo tempo em que estas mesmas forças ideológicas enfrentam contradições que desestabilizam o já-dito, o instituído, abrindo novas possibilidades de vir a ser.

Neste trabalho, analisamos dezoito relatórios de Estágios produzidos por uma turma de Letras ao final da disciplina Estágio de Língua Materna II, no segundo semestre de 2012, e entrevistas realizadas com esta mesma turma, no primeiro semestre de 2013. A primeira questão a que nos detemos é sobre como os alunos representam a formação docente, numa relação heterogênea com outros discursos formulados no âmbito da tradição pedagógica, dos ordenamentos legais e da universidade. Para todas estas questões, elegemos como foco de apreensão de sentidos o tema da relação teoria e prática, por este constituir uma regularidade nos discursos dos alunos, seja nos relatórios produzidos durante a disciplina Estágio de Língua Materna II, seja nas entrevistas gravadas durante a realização da disciplina Estágio de Língua Materna III, nesta mesma turma.

2. “Aqui é só teoria”: sentidos da formação no discurso da relação entre teoria e prática

Como eu já disse, aqui é só teoria. Aqui a gente aprende, não como lidar, a gente aprende as teorias, as leis que algum autor desenvolveu. Mas dentro da sala de aula, na prática mesmo, isso é muito difícil. (Entrevista 1)

Se estivéssemos numa posição teórica em que a linguagem é tomada na ilusão da transparência da sua relação com o mundo, sem qualquer refração entre aquela e objetos ou fatos que ela referencia, tenderíamos a interpretar o discurso veiculado na epígrafe acima - . extraída de uma das entrevistas gravadas -, com base numa relação especular entre linguagem e mundo, sem considerar a equivocidade constitutiva da linguagem. No entanto, admitindo que não há relação direta do sujeito com o mundo, uma vez que nossas relações com o mundo são sempre mediadas por discursos, portanto, por ideologias, procuramos interpretar o enunciado da epígrafe admitindo a refração entre linguagem e mundo, motivada por contradições históricas. Nesse sentido, Bakhtin e seu Círculo já nos disseram, em diferentes passagens de sua obra, que o signo reflete, mas também refrata a realidade, ou seja, no processo de referenciar objetos ou eventos no mundo, os signos não apenas apontam para uma realidade no mundo, mas também pode distorcê-la ou apreendê-la a partir de diferentes gestos de interpretação porque sempre submetidos ao critério da avaliação ideológica do grupo social em que são produzidos (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1988).

Por esta via de compreensão da relação entre linguagem e mundo, enquanto efeito do mundo social, assumimos que linguagem e sujeito se constituem marcados de experiências históricas e sociais. Assim, ao tratarmos de discursos dos alunos, é preciso situar a linguagem destes sujeitos no tecido social a que pertencem, recuperando o vínculo entre linguagem, sujeito e

forças históricas que oferecem as bases materiais para a interpretação. É de uma perspectiva discursiva, portanto, que podemos apreender o movimento da relação entre teoria e prática enunciada na epígrafe acima.

A partir de escutas, procuramos identificar as fronteiras discursivas e os efeitos que estas colocam em movimento quando os discursos dos alunos remetem à relação entre teoria e prática. Como já referimos acima, a relação entre teoria e prática é tema constante nos discursos do aluno de Letras, seja para negar a existência da relação entre estes dois elementos da formação docente (teoria-prática), seja para apontar poucos momentos da formação em que teoria e prática se aproximam, sendo o estágio identificado como o espaço privilegiado para esta aproximação.

A hipótese que perseguimos é que quando o tema da relação teoria e prática adquire foco nos discursos dos alunos, mobiliza diferentes valores sociais a partir das múltiplas e heterogêneas experiências e de diferentes discursos que intervêm no processo de identificação do sujeito com a formação. É possível apreender uma segmentação entre duas temporalidades distintas durante a formação, isto é, os discursos dos alunos referem-se a um tempo da formação destinado ao acesso a teorias mobilizadas no interior de diferentes disciplinas específicas da formação e um tempo em que estas disciplinas devem transpor-se para o espaço da prática que se materializa nas disciplinas de Estágio. Possivelmente, por isso, a expressão “aqui é só teoria”, presente na epígrafe, traz à tona um estado de coisas que reflete as contradições que sustentam o processo de formação. É possível identificar elos que este discurso estabelece com diretrizes e ordenamentos legais refletidas na tradição curricular. Alinhados a estes discursos oficiais, os questionamentos dos alunos sobre a relação entre teoria e prática quase sempre trilham uma perspectiva instrumental que delinea um tempo para o sujeito informar-se dos conhecimentos produzidos na área de sua formação e, posteriormente, outro tempo para a experimentação ou aplicação destes conhecimentos, sob a rubrica de estágios supervisionados.

Embora o Projeto Pedagógico do Curso de Letras (doravante PPCL)³⁷⁵, a que vinculam os alunos, anuncie uma perspectiva teórico-metodológica que valoriza os saberes da docência, nos discursos dos alunos há indícios de que o fazer pedagógico do curso ainda mantém fortes vínculos com esta lógica linear. Com efeito, a epígrafe acima traz à tona discursiva sentidos de uma formação docente comprometida com uma relação de causa e consequência entre os aportes teóricos da formação e a atualização destes no espaço da docência. Legitima-se a sala de aula como o espaço de aplicação dos saberes em circulação na universidade, de modo que teoria e prática, no domínio da formação docente, aparecem como elementos subseqüentes e, por isso mesmo, tendem à imobilidade: a relação é de transposição de um conhecimento científico a conhecimento de sala de aula, numa perspectiva teleológica, ou seja, parte-se de um saber modelar para atingir um fim idealmente estabelecido a partir de um modelo ideal de professor e de formas idealizadas de apropriação do conhecimento.

Numa outra chave de leitura, o enunciado da epígrafe pode funcionar como paráfrase de outro enunciado também presente em discursos dos alunos durante entrevistas realizadas: “na teoria é uma coisa, na prática é outra”. Nas representações dos alunos, os conhecimentos acessados na universidade não correspondem à realidade com a qual se deparam durante os estágios. Mas aqui também há um discurso que, na sua heterogeneidade constitutiva, estabelece vínculos com uma tendência totalizadora que admite a existência de teorias universais capazes de

³⁷⁵ O Estágio do curso de Letras habilita o estudante, futuro educador, para o exercício profissional docente nas áreas de atuação que envolvam o trabalho com a linguagem num campo interdisciplinar, sobretudo que este seja um espaço de reconstrução de saberes, de revisão de concepções e métodos, reafirmação de práticas e do diálogo com outras áreas do conhecimento (PPCL, 2010, p 15).

responder a todas as problemáticas de sala de aula, independentemente do contexto sócio-histórico em que elas surgem. É desta perspectiva que se pode dizer que a teoria não corresponde à prática, justamente porque a perspectiva linear da relação entre teoria e prática sustenta a compreensão de que os conhecimentos devem ser apreendidos reproduzidos na superação dos acasos da prática, ou que é possível uma correspondência e aplicação das teorias a toda e qualquer realidade enfrentada no espaço escolar.

Esta perspectiva contraria qualquer noção de formação assumida como uma aventura na qual correm-se riscos e contra os quais nada pode ser feito antes de se deparar com a desventura no espaço da experiência. Lembra-nos Larrosa, nesse sentido, que

A formação é uma viagem aberta, uma viagem que não pode estar antecipada, e uma viagem interior, uma viagem na qual alguém se deixa influenciar a si próprio, se deixa a seduzir e solicitar por quem vai ao seu encontro, e na qual a questão é esse próprio alguém, a constituição desse próprio alguém, e a prova e desestabilização e eventual transformação desse próprio alguém. Por isso a experiência formativa, da mesma maneira que a experiência estética, é uma chamada que não é transitiva. E, justamente por isso, não suporta o imperativo, não pode nunca intimidar não pode pretender dominar aquele que aprende, capturá-lo, apoderar-se dele (LARROSA, 2011, p. 23).

Parece estar na contramão desta perspectiva anunciada por Larrosa a queixa dos alunos em relação à distância entre o que se ensina na universidade e a atualização das teorias na escola básica, como se depreende da epígrafe acima. Ou seja, face às urgências da sala de aula com a qual se deparam os alunos no espaço da docência, estes anunciam e denunciam a ausência de uma relação homogênea entre os saberes sistematizados da sua área de formação e a contingência da prática. O que emerge das demandas de formação dos alunos são habilidades úteis para serem aplicadas à sala de aula. Consequentemente, esperam ser capazes de munir o aluno da escola básica de habilidades úteis para disputarem o ingresso no mercado de trabalho, concursos, vestibulares etc. É neste espaço que a contradição atua e produz sentidos que afetam e produzem identidades do aluno futuro professor de Letras.

3. Da apropriação do conhecimento acadêmico ao mundo da docência: outras escutas

Tanto nos relatos como nas entrevistas, o par teoria-prática entra nos discursos como uma relação mal sucedida, ou seja, a teoria tem seu lugar na universidade e esta nem sempre se articula com a realidade com a qual o aluno se depara na escola durante as atividades de estágio. É necessário, no entanto, atentar para as contradições que sustentam estes discursos sobre a falta de uma coincidência entre o que se ensina na universidade e as urgências da escola básica. Estas contradições interferem e afetam subjetividades na construção de identidades do professor de português. Assim, vejamos os segmentos de 1 a 5:

(1) Na verdade *é muito difícil, muito difícil transformar, e como eu já disse, aqui é só teoria. Aqui a gente aprende não como lidar, a gente aprende as teorias, as leis, né?* que algum autor desenvolveu, mas dentro da sala de aula, na prática mesmo, *isso é muito difícil*. Então a gente, nós trabalhamos o conteúdo que a escola/ já o cronograma da escola. E o que ajudou da universidade? Foi a parte teórica, fundamentação, mas na prática mesmo, *isso é do dia a dia da pessoa, de exemplos que a gente teve né?* (Entrevista nº 1)

(2) Aqui na universidade nós aprendemos teoria, os questionamentos, mas na verdade não tem muito a ver com aquilo que a gente vai lidar no dia a dia na sala de aula. E então lá na sala de aula eu achei essa disciplina muito importante que a gente vai desenvolver na prática, aprimorando. (Entrevista 1)

(3) (...) A teoria, ela vem de uma maneira muito geral. Cada sala de aula é diferente, então isso é uma dificuldade porque primeiro temos que conhecer a sala e nem sempre a gente acerta de primeira. (Entrevista16)

(4) eu acho assim que alguns teóricos que eu não me lembro, que eles exaltam muito o aluno, muito a escola. E quando a gente chega pra ter esse contato de sala de aula, é totalmente diferente um pouco né? É o que eu acho. (Entrevista 19)

(5) Ao cursar Letras, licenciatura em Língua Portuguesa, deparo-me com necessidade de uma experiência prática que permita-me articular princípios teóricos com os quais tive contato durante o curso com a prática docente. (Relatório16)

Os recortes de 1 a 4 foram extraídos de entrevistas realizadas com alunos de Letras e o recorte 5, extraído de um relatório também produzido por um aluno da mesma turma, no segundo semestre de 2012. O recorte 1 contém parte da epígrafe que introduz o tópico 2 deste trabalho.

Em todos estes recortes vem à tona a manifestação da ausência da interrelação entre os conhecimentos a que tiveram acesso durante a formação acadêmica e as urgências com as quais os alunos de Letras se deparam na sala de aula durante as atividades de estágio. É possível flagrar em todos os recortes um tom expressivo (BAKHTIN, 1988) que remete à suposta lacuna entre a teoria e a prática docente. Observa-se ainda a segmentação entre teoria e prática: na universidade, o aluno depara-se com a teoria e, posteriormente, articula-a a uma prática em que deve aplicar os conhecimentos acessados durante o curso.

O recorte 1 é uma resposta à pergunta da pesquisadora sobre estratégias que o aluno adota para transformar conhecimentos teóricos em objetos de ensino no espaço da sala de aula da escola básica. Destaco neste recorte as expressões: *é muito difícil, muito difícil transformar; na prática mesmo, isso é muito difícil; isso é uma dificuldade*; Estas expressões remetem à dificuldade que o aluno sugere enfrentar para estabelecer nexos entre os conhecimentos mobilizados durante o curso e os saberes necessários da sala de aula. Como reafirma a aluna, na prática de ensino é quase impossível transformar teorias em objetos de ensino.

Ainda no recorte 1 e nos demais recorte, explicitam-se as razões da dificuldade enfrentada pelos alunos no momento de extrair das teorias fundamentos para suas ações didático-pedagógicas. Nestes enunciados, destacam-se e reforçam-se a distância e a incomensurabilidade entre o que se ensina na universidade e o domínio de conhecimentos necessários ao trabalho docente na escola básica. A lacuna que o aluno supõe existir entre teoria e prática na formação universitária se depreende das sequências: *como eu já disse, aqui é só teoria (segmento 1); Aqui na universidade nós aprendemos teoria, os questionamentos, mas na verdade não tem muito a ver com aquilo que a gente vai lidar no dia a dia na sala de aula (segmento2); A teoria, ela vem de uma maneira muito geral(segmento 3); E quando a gente chega pra ter esse contato de sala de aula é totalmente diferente um pouco (segmento 4); deparo-me com necessidade de uma experiência prática que permita-me articular princípios teóricos com os quais tive contato durante o curso com a prática docente (segmento 5).*

Nestes discursos, a formação acadêmica e a atuação docente parecem constituir-se dois mundos totalmente estranhos entre si. A cisão entre as duas dimensões da formação, teoria e prática, não se verifica apenas porque se segmentam em etapas distintas da formação, mas também porque anuncia-se nestes discursos a inexistência de vínculos entre um segmento e o outro. Por isso o dêitico *aqui*, referindo-se ao contexto universitário, produz como oposição o *lá*,

referindo o espaço da prática, na escola básica. O que se mobiliza *aqui* não dialoga com o que se faz *lá*. Mas é preciso, num gesto de interpretação, captar as contradições que produzem deslocamentos nestes discursos. O recorte 2, em que o aluno diz que na universidade se aprende teorias que não dizem respeito a “aquilo que a gente vai lidar no dia a dia na sala de aula” pode trazer ecos da história que mobiliza, no meio científico e educacional, certas perspectivas que defendem a capacidade totalizante das teorias, de tal forma que seria possível encontrar nos aportes teóricos respostas a todos os fenômenos flagrados na sala de aula, desprezando o papel da experiência acumulada pelo docente. Os discursos dos alunos parecem dialogar muito fortemente com esta tradição científica e pedagógica.

Poderíamos dizer que ao mesmo tempo em que o aluno anuncia existir um fosso entre a teoria e a prática está também almejando encontrar na teoria as explicações e soluções absolutas para as urgências da sala de aula. De acordo com Bakhtin (2010), toda produção cultural traz em si as marcas do contexto singular em que foi gerada, de tal forma que todo conhecimento não é senão um componente de uma situação concreta, um aparato teórico de um ato singular sem que seja possível generalizá-lo. Contrariamente a esta postulação de Bakhtin, estariam os discursos dos recortes acima reivindicando a explicação teórica para toda a problemática da formação, sem que haja qualquer espaço para a relação com a experiência que ultrapasse o conhecimento sistematizado?

3.1. Do conhecimento acadêmico a objetos de ensino: questões em foco

Em resposta a uma das perguntas da entrevista, que elegeu como tema a transformação de conceitos elaborados no campo da Linguística em objetos de ensino, observa-se que diferentes elementos são enfatizados pelos alunos como imprescindíveis para alcançarem o que consideram necessário neste trabalho de passagem da teoria a conteúdo de ensino. Por exemplo, destacam-se nas entrevistas, a metodologia de ensino e a mediação que deve ser feita entre as teorias do curso e os conteúdos de ensino da escola básica.

As representações dos alunos sobre estes dois elementos orientam formas diferenciadas de lidar com a transformação do conhecimento e direcionam a ênfase para aspectos diferenciados que, supostamente, favorecem o êxito esperado no ensino de Língua Portuguesa. Assim, vejamos:

a) Metodologias de ensino

(6) O objetivo é não usar aquele método antigo que os professores simplesmente, por exemplo, toda vez que voltava das férias eles passavam uma redação tipo de forma aleatória. Não, a gente quer passar assim de forma contextualizada. Assim que a gente explicou antes pra eles o que/como vai produzir, como é que funciona pra eles poderem chegar na produção final deles. Tem todo o contexto, não de forma aleatória que a gente não concorda muito. (Entrevista nº 3)

Nestes segmentos, a metodologia de ensino é o foco adotado pelos alunos para argumentarem sobre o trabalho que realizam na passagem do conhecimento científico a conteúdo de ensino na escola básica.

No segmento 6, a indicação do contexto de produção da língua como condição necessária para o ensino da língua parece dar ao aluno a chancela para se considerar alinhado a uma nova concepção de ensino de língua materna, a qual tem como oposição uma concepção tradicional de ensino que não tem o texto como unidade central (*O objetivo é não usar aquele método antigo; Não, a gente quer passar assim de forma contextualizada. Tem todo o contexto, não de forma aleatória, que a gente não concorda muito*). Trata-se de um discurso que se desenha sobre a denegação do outro, demarcando o lugar em que o aluno situa a sua prática: em uma abordagem de ensino da língua que tem o contexto pragmático como espaço privilegiado de realização do

trabalho linguístico; por outro lado, marca seu distanciamento de outra perspectiva oposta. No jogo imaginário que orienta a negação da tradição e adesão do que nas representações do aluno constitui prática inovadora, a identidade do futuro professor de Português vai se constituindo.

b) A seleção dos fundamentos teóricos

(8) Então é assim, primeiro tiro aqueles teóricos pesados que são/que a gente só vê na universidade. E aí, verificar, ver o que eles [os alunos] estão estudando ali com a professora. E normalmente a professora embasada no livro didático, junto aquilo com a teoria sem que o aluno perceba que estou colocando um Chomsky da vida ali no meio, enfim eu tento ir de acordo com a professora tá? mostrando, e com o que eu vou aprendendo na faculdade junto os dois, tento passar de forma simples unificada para o aluno direta. (Entrevista 18)

Aqui, identificamos como foco de atenção dos alunos, quando interrogados sobre o trabalho de transformação do conhecimento científico em conhecimento de sala de aula, as teorias da formação específica do curso. Marca-se, na materialidade linguística o trabalho de seleção teórica em relação ao que se deve permitir que adentre a sala de aula da escola básica. Esta seleção se marca na seguinte sequência linguística: *primeiro tiro aqueles teóricos pesados que são/que a gente só vê na universidade*. Os possíveis sentidos veiculados neste enunciado merecem uma escuta mais acurada que remete precisamente aos conhecimentos circunscritos à formação do professor de Língua Portuguesa. Que representações estão orientando os discursos do aluno ao referir-se a teorias que são impossíveis de adentrarem a escola básica (*aqueles teóricos pesados que são/que a gente só vê na universidade?* Qual a impossibilidade de mobilizar tais conhecimentos nas práticas escolares? Quais são os conhecimentos possíveis de adentrarem a escola básica? Por quê? Embora não tenhamos a pretensão de responder aqui tais perguntas, elas não devem ser descartadas de nossas investigações futuras.

Como todo discurso está sujeito a deslocamentos movidos da contradição histórica, vejamos no recorte 8 que, mesmo submetidos a seleções e interdições, alunos e professores atuam movidos por outras racionalidades que não estão inscritas em diretrizes curriculares nem nos manuais da escola básica. Por exemplo, a estagiária refere-se à partilha de saberes e conhecimentos com a universidade e com a professora responsável pela sala de aula em que realiza o estágio: ... *junto aquilo com a teoria sem que o aluno perceba que estou colocando um Chomsky da vida ali no meio, enfim eu tento ir de acordo com a professora tá?* Tal discurso produz deslocamentos da relação teoria e prática pautada na aplicabilidade linear de conhecimentos acadêmicos na prática pedagógica para a possibilidade de recriação destes dois lócus de conhecimento: a universidade e a escola básica. Embora não possamos ingenuamente desconhecer os limites impostos à formação, tanto da professora que recorre quase que exclusivamente ao livro didático quanto do aluno que ainda não construiu sua autonomia teórica e metodológica para articular os conhecimentos científicos a conteúdos da escola básica, não podemos perder a aposta em um saber que se constrói baseado em outras racionalidades que não apenas aquela orientada pela razão científica. Neste discurso, aparecem frestas que indiciam a precariedade de todo projeto totalizante, de modo que, tanto os conhecimentos científicos quanto a prática pedagógica contêm a provisoriedade dos acasos que podem produzir rupturas na lógica que sustenta uma concepção de formação que tem o estágio como lugar de experimento e não como um campo de possibilidade de encontros formativos, de reconfiguração dos saberes acadêmicos e pedagógicos.

4. Conclusão

Nem dicotomia nem relação especular entre teoria e prática. A aposta deve ser no transbordamento da fronteira desta relação. Anunciamos na introdução deste trabalho que ao tratar dos sentidos da relação entre teoria-prática nos discursos de alunos de Letras, não pretendíamos estacionar nossas reflexões nem nos conteúdos curriculares do curso enquanto objetos modelares, prontos e acabados, nem na aplicação linear e inalterada destes na prática docente. Nosso foco de análise recairia sobre os conhecimentos da formação inicial e a experiência docente, enquanto pontos de confrontos e de deslocamentos em que a formação do aluno futuro professor é discursivamente significada e ressignificada e a identidade profissional é construída provisoriamente.

As análises de relatórios e entrevistas de uma turma no penúltimo ano de conclusão do curso apontam para uma discursividade sobre o par teoria-prática e sobre as contradições históricas em que se dão aos processos de formação do profissional de Letras. Os discursos da relação entre teoria prática trazem os limites e os desafios da formação. Por um lado, ancorados na tradição pedagógica, estes discursos tematizam a relação entre teoria e prática, situando estas duas dimensões em duas temporalidades distintas e desconexas: o tempo em que a universidade informa o aluno de conhecimentos teóricos e o tempo em que estes conhecimentos passam a ser aplicados em práticas de pedagógicas na escola básica (estágios). Desta perspectiva instrumental da formação prevalece uma tendência totalizadora das teorias que, supostamente deveriam ser capazes de responder à necessidades da prática docente. Há um imaginário social sobre a educação básica que predomina em nossa formação histórica e condiciona o perfil de profissional colado a um sistema público de formação docente (ARROYO, 2003). Por outro lado, a contradição própria dos sujeitos e dos discursos aponta que, apesar da instrumentalização que se interpõe na relação teoria e prática, há frestas e que nos discursos dos alunos mesmos verificam-se margens de recriação dos processos formativos a partir dos quais outra racionalidade formativa pode ser ensaiada.

Referências Bibliográficas

ARROYO, M. G. Reinventar e forma o profissional da educação básica. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, n. 37, jul., 2003, p.7-21.

BAKHTIN, M/VOLOSHINOV. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Huicitec, 1988.

GUIMARÃES, Marcelo Senna e ZUBEN, Marcos de Camargo von. Crítica à idéia de formação a partir da obra de Foucault. *Revista Sul-americana de Filosofia e Educação – RESAFE*, nº 6/7, maio/2006 – abril/2007, p. 36-44.

LARROSA, J. Experiência e alteridade em educação. *Revista Reflexão e Ação*. Santa Cruz do Sul, v.19, n. 2, p.04-27, jul./dez. 2011.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____. (org.) *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: 2002.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO E ENSINO DE LÍNGUA MATERNA: UM OLHAR DISCURSIVO SOBRE RELATOS PRODUZIDOS POR PROFESSORES EM FORMAÇÃO

Fabíola Silva de Oliveira VILAS BOAS (UEFS)³⁷⁶

Resumo: Este trabalho socializa experiências formativas vivenciadas por alunos do curso de Licenciatura em Letras Vernáculas da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), durante seu processo de formação profissional, especificamente no decurso das disciplinas Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa e Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira. Sob o escopo teórico-metodológico da Análise de Discurso de vertente francesa, analisamos os efeitos de sentido em funcionamento nos textos do gênero *relatório de estágio*, elaborados nos últimos semestres da graduação, e identificamos as posições-sujeitos que atravessam o discurso dos professores em formação acerca de questões atinentes ao ensino de língua materna.

Palavras-chave: Estágio supervisionado. Ensino de língua materna. Formação de professores.

É difícil pensar na possibilidade de educar fora de uma situação concreta e de uma realidade definida. Por essa razão, a ênfase na prática como atividade formativa é um dos aspectos centrais a ser considerado, com consequências decisivas para a formação profissional (LIBÂNEO, 2004).

1. Tornando-se professor de língua portuguesa: o papel do estágio curricular supervisionado na formação inicial

A formação inicial de professores é considerada uma questão crucial no campo da Educação e constitui uma das pautas mais importantes dos cursos de licenciatura, das publicações especializadas na área, dos eventos acadêmico-científicos. No âmbito institucional, as Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação foram um dos elementos que contribuíram para ampliar o debate sobre a formação de professores no Brasil. Foi no cerne das discussões sobre formação docente realizadas nos últimos anos que vimos surgir proposições concernentes aos saberes docentes (TARDIF, 2002) e ao professor reflexivo (SCHÖN, 1993), as quais ganharam relevância e possibilitaram que a discussão sobre avanços e dificuldades enfrentadas - tanto por professores formadores como por professores em formação - fossem amplamente tematizadas.

Tardif (2002), ao discutir a capacidade de elaboração/reelaboração de conhecimentos pelo profissional da educação, apresenta reflexões sobre a diversidade de saberes que permeia a construção da prática docente, os quais não são produzidos apenas pelos próprios professores ou exclusivamente oriundos da prática cotidiana, mas, sobretudo, provenientes das relações sociais, das nossas inserções culturais, das experiências escolares anteriores, das práticas formativas etc.,

³⁷⁶ Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Feira de Santana, Bahia, Brasil. E-mail: fabiolasovb@gmail.com

ou seja, saberes pessoais e curriculares, que são socialmente construídos e que, de uma certa forma, sedimentarão a formação do profissional da educação.

Devido à complexidade inerente ao processo de “tornar-se professor”, cabe a nós, professores formadores, a permanente tarefa de oportunizar, no percurso da licenciatura, experiências formativas que possibilitem ao futuro educador construir diversos saberes para a atuação profissional bem como a compreensão sobre as peculiaridades desta atividade profissional.

Devemos reconhecer que muitas pesquisas desenvolvidas nos últimos anos têm contribuído para avançarmos no processo de formação inicial de professores de língua portuguesa. Dentre as tendências teóricas que têm marcado a percepção dos fatos da linguagem, por exemplo, figura aquela que a concebe, lembrando as defesas de Geraldí (2001) e Antunes (2003), como forma ou processo de interação. As contribuições das teorias enunciativas da linguagem (Linguística Aplicada ao Ensino, Linguística Textual e as diversas Análises de Discursos) ampliaram sobremaneira as possibilidades de trabalho com a língua materna na sala de aula e sinalizam avanços para a (re)organização da prática pedagógica nessa área.

Contudo, ao ingressar no curso de Licenciatura em Letras Vernáculas, os graduandos trazem consigo expectativas e saberes variados sobre o que é ser professor de língua materna. Frutos de um processo de escolarização que privilegiou procedimentos tradicionais, com ênfase no estudo caracterizado pela análise de palavras e frases descontextualizadas, sem enunciador nem interlocutor, fora de uma situação concreta de interação (ANTUNES, 2003; KOCH, 2010), muitos enfrentam dificuldades para implementar práticas pedagógicas que traduzam uma compreensão mais relevante da linguagem no processo de ensino e aprendizagem: aquela na qual a linguagem só funciona para que os sujeitos possam interagir socialmente.

Segundo Kenski (1994), é muito importante que nós, professores formadores, criemos possibilidades para tornar os graduandos “conscientes de que suas práticas em sala de aula refletem não apenas o grau de aquisição teórica obtido mas, entre outras coisas, a forma com que, como alunos, [...] foram marcados por sua vivência escolar” (KENSKI, 1994, p. 41). No decorrer dos cursos, enquanto acompanhamos as atividades pedagógicas inerentes às disciplinas, surgiram questões que nos impelem a pensar o papel do estágio supervisionado como uma experiência formativa da graduação. Com relação aos alunos de Metodologia, que cursam o estágio na modalidade observação as questões motivadoras são: a) qual a concepção de língua e linguagem que orienta o fazer pedagógico do professor cuja prática foi observada, desde a seleção de conteúdos de ensino aos mecanismos de avaliação por ele utilizados; b) qual a metodologia de trabalho, isto é, o *modus operandi* das aulas de língua portuguesa; c) quais as reflexões produzidas pelo estagiário acerca da prática docente observada. Com relação aos alunos de Estágio Supervisionado, que realizam estágio na modalidade regência, as questões são: a) qual a importância do estágio para a formação acadêmico-profissional e pessoal; b) quais as relações possíveis entre a contribuição teórica das disciplinas do curso e a prática da docência vivenciada no Estágio; c) o que o estagiário aprendeu no curso sobre “ser professor de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira ensino de Língua Portuguesa interfere no processo de ensino-aprendizagem na sala de aula”.

Acreditamos ser o Estágio Curricular Supervisionado uma das etapas mais relevantes do processo de formação inicial dos futuros professores de língua materna e oportuno para observar tais questões, tanto pela sua inerente propriedade formativa, como também pelo fato de ele oportunizar ao graduando os primeiros contatos efetivos com a prática profissional e com a realidade na qual irá atuar, com todas as suas nuances, diversidades e especificidades. Pensar a formação inicial de professores implica pensar o estágio, esse momento crucial da trajetória de

formação, uma vez que representa a possibilidade para o futuro professor de apreender/compreender a prática à luz dos conhecimentos teóricos, os quais devem surgir como instrumentos de reflexão, indagação, reorganização e produção de novos conhecimentos.

Concordamos com Pimenta (2008) e Kenski (1994), para quem o estágio é uma experiência capaz de tornar o professor em formação um agente construtor de sua própria práxis pedagógica, a partir do exercício permanente e reflexivo de planejamento, elaboração, avaliação e reelaboração de suas ações didáticas. As autoras enfatizam a ideia de que o estágio deve caminhar para a reflexão - a partir da realidade - e introduzem a discussão de práxis, na tentativa de superar a visão dicotômica e favorecer a visão de unidade entre teoria e prática. É por meio desse exercício orientado que nós, professores formadores, temos o compromisso de auxiliar o graduando no desenvolvimento de “comportamentos de observação, reflexão crítica, reorganização das ações, características próximas à postura de um pesquisador, investigador, capaz de refletir e reorientar sua própria prática, quando necessário” (KENSKI, 1994, p. 11).

No curso de Licenciatura em Letras Vernáculas da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), os componentes curriculares Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa (90h) e Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira (105h) constituem-se atividades caracterizadas como disciplina; são ministrados, respectivamente, nos dois últimos semestres do curso, após os alunos terem uma visão das principais teorias e fundamentos atinentes à área de linguagens. O currículo ainda hoje não atende às resoluções CNE/CP Nº 01/2002 e CNE/CP Nº 02/2002, que instituíram 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso.

Ao término dessas duas disciplinas, os alunos constroem relatórios de estágio, procedimento que acreditamos ser condizente com a avaliação formativa, pois neles os alunos sistematizam evidências de sua aprendizagem, a partir das experiências de observação, co-participação e regência em classe. Ao fazê-los, materializam suas concepções sobre língua, linguagem, leitura, escrita, oralidade, gramática, literatura, ensino e aprendizagem, mas, por efeito metodológico, apresentamos neste trabalho apenas as questões concernentes à *compreensão pelos professores do ato de ler e do que o ensino da leitura pressupõe*.

2. Breve análise das práticas discursivas produzidas por professores em formação acerca do ensino e da aprendizagem da leitura

Os estudos que analisam textos e discursos se definem por diferentes perspectivas teóricas das ciências da linguagem. Neste trabalho, a análise dos relatórios de estágio produzidos pelos graduandos ao final das disciplinas Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa e Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira fundamenta-se nos postulados teóricos da Análise de Discurso (doravante AD), fundada na conjuntura política e intelectual francesa pelo filósofo Michel Pêcheux (1938-1983), na década de 60 (século XX).

Inscrita em um quadro que articula o linguístico e o social, a AD é responsável pela criação de dispositivos teórico-analíticos que pretendem garantir uma leitura não-subjetiva dos textos e é nessa perspectiva que ela surge como um campo disciplinar que teoriza como a linguagem é materializada na ideologia e como esta se manifesta na linguagem.

O discurso, objeto de investigação desse campo teórico, não é e não deve ser tomado por fala nem por língua enquanto sistema (perspectiva adotada pela linguística estruturalista), mas por efeito de sentidos entre locutores (PÊCHEUX e FUCHS, [1975] 1990). Assim compreendido, o discurso é um objeto sócio-histórico que critica a evidência do sentido e o sujeito intencional que estaria na origem desse sentido. O discurso implica, na verdade, uma exterioridade à língua,

encontra-se no social e envolve aspectos ideológicos que se manifestam nas palavras quando estas são pronunciadas, precisando, dessa forma, de elementos linguísticos para ter existência material, o que para Orlandi (2005, p. 22) implica compreender que “a língua é assim condição de possibilidade do discurso”.

Desse modo é que a AD se coloca como uma área que muito pode contribuir para compreensão da assertiva de que os discursos inscrevem sentidos, não literais, mas construídos pelas práticas discursivas formadas por múltiplas vozes e sujeitos. Por esse motivo, os relatórios de estágio foram tomados para estudo. Eles configuram uma espécie de arquivo textual, isto é, um “campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão” (PÊCHEUX, [1981] 1994, p. 57). Ainda assim, a interpretação completa dos sentidos de um texto ou de um conjunto de textos, segundo o autor, é impossível, uma vez que o que se diz vem sempre de um já-dito. Assim é que para a teoria pecheutiana os processos de produção, circulação e interpretação dos sentidos são históricos e não são apreendidos em sua totalidade, em um único texto.

Observando as textualizações produzidas nos relatórios, constatamos que os professores organizadores da enunciação passam de um espaço empírico (indivíduos) para um espaço discursivo (sujeito) e, ao fazê-lo, incorporam posições-sujeito que se entrecruzam e representam as compreensões que eles possuem sobre leitura. O ato de produzir enunciados sobre os acontecimentos do mundo é moldado pela forma como esse sujeito produz seus discursos e pelo modo como estes são sustentados em determinadas formações discursivas (doravante FD), denominadas por Pêcheux ([1975] 1997, p. 160, grifo do autor) como “aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina *o que pode e deve ser dito*”.

Esses pressupostos teóricos nos permitiram alcançar alguns resultados parciais, especificamente sobre um dos eixos de ensino de língua portuguesa: o ensino de leitura. Duas FD foram identificadas: uma primeira, na qual ele se apoia e fala de um lugar ideológico de reprovação à conduta denominada prática de ensino tradicional de leitura, exercida por professores da educação básica, produzindo representações que revestem os docentes de efeitos de culpabilidade pelo modo como organizam seu fazer pedagógico; e uma segunda, na qual surgem representações de valorização às teorias da linguagem que tomam o texto como objeto de trabalho, lidas nas materialidades como soluções pretensamente capazes, por si mesmas, de otimizar o ensino de língua e literatura. Analisemos algumas sequências discursivas (doravante SD).

SD 1:

O professor regente começava a aula todos os dias assim: ‘abram o livro que vamos ler o texto da página tal’. Nem tinha uma conversa antes sobre o texto [...] ainda é da mesma forma como era quando eu estudava.

SD 2:

Na observação, percebi que as aulas de leitura se resumiam à leitura de textos apenas do livro didático [...] depois que alguns poucos meninos diziam o que tinham entendido, a regente passava para a tarefa escrita de interpretação... sempre assim.

A marcação dessa prática pedagógica identificada nos relatórios do estágio da modalidade “observação” evidencia uma regularidade discursiva: a da leitura desenvolvida nas escolas como uma atividade quase sempre desvinculada dos diferentes usos sociais que se faz da leitura na

atualidade. Além de evidenciar a presença de uma prática puramente escolar, sem prazer nem gosto, convertida a momentos mecânicos, na SD 1 é possível retomar o processo que esse estagiário vivenciou enquanto aluno dos ensinamentos fundamental e médio, em que lia apenas para cumprir/vencer as páginas e as lições trazidas pelo livro didático, ressaltando a surpresa/decepção com a permanência dessa prática com a leitura “ainda”.

O *modus operandi* da aula de leitura descrito na SD 1 nos permite ler que o estagiário percebeu a inexistência da função mediadora que o professor deve exercer com vistas ao desenvolvimento da competência de leitura do aluno. Oliveira (2010) destaca que “cabe ao professor a tarefa de ajudar seus alunos a dominarem estratégias de leitura que lhes sejam úteis nos atos de interpretação textual” (OLIVEIRA, 2010, p. 71), tais como predição, adivinhação contextual, inferenciação e identificação de ideias mais importantes.

Tanto a SD 1 quanto a SD 2 apontam a presença inevitável e quase inquestionável do livro didático (doravante LD) de língua portuguesa no espaço escolar. O LD tem sido, desde a década de 70, o instrumento de letramento mais presente nas escolas do segmento básico da educação. Atualmente, ele representa a principal, se não a única, fonte de trabalho com o material impresso na sala de aula, ao menos na rede pública de ensino. A sua qualidade pedagógica não foi motivo de preocupação até 1986, quando a reforma alterou o conteúdo de língua portuguesa a ser ensinado devido às influências de descobertas nas ciências da linguagem e da aprendizagem. Iniciou-se, assim, um período de questionamentos com o MEC chamando para si a responsabilidade pela avaliação e recomendação, além da compra e distribuição de LD para o ensino fundamental público e, posteriormente, para o ensino médio.

Apesar dos avanços, devemos concordar com Rojo e Batista (2003) quando explicam que ocorre um processo de escolarização dos textos destinados à leitura nos LD, o que implica dizer que são retirados de sua esfera de produção/circulação/recepção de origem e repostos em outra situação de produção. Estudos sobre as práticas de leitura literária discutem o fato de que a escolarização dos textos nem sempre é feita com qualidade e o texto literário nem sempre é lido para a fruição ou para apreciação estética, mas como objeto para análise das características presentes na obra, ligadas à escola literária ou às figuras de linguagem que possam ter sido usadas pelo autor.

Cabe lembrarmos que o núcleo central da discussão desenvolvida nas duas disciplinas de final de curso com os professores em formação é a concepção interacional, discursiva e funcional da língua, da qual deriva o princípio de que esta só se atualiza a serviço da comunicação intersubjetiva e através de práticas discursivas materializadas em textos orais e escritos. É, pois, esse núcleo que deve constituir o ponto de referência quando eles planejam as atividades a serem desenvolvidas no estágio da modalidade regência de modo a nortear as opções pedagógicas do trabalho com a leitura, sejam os objetivos, o material didático escolhido, as atividades planejadas e realizá-las e avaliá-las. Ao relatar sobre as práticas por eles implementadas nas atividades de regência, destacamos as seguintes textualizações:

SD 3:

Queria trabalhar a *leitura de forma diferente* da que vi no estágio de observação [...]. No livro didático só tinha texto velho [...] notícia e reportagem antigas e ainda nem eram de nossa região. Escolhi trabalhar com textos sobre a greve da polícia militar baiana, que havia ocorrido há pouco tempo e tinha mobilizado toda a população baiana.

Foi proveitoso porque comecei com os textos do *facebook* e os alunos gostaram bastante [...]. Um dos *posts* falava ‘Quem com greve fere, com greve será

ferido’, com a foto do governador da Bahia; e um que mostrava a cena de uma imagem do carnaval baiano, o trio elétrico e o povo que fugia apavorado quando ouvia o refrão “*Todo mundo aí com a mão pra cima!!!*”, em vez de dançar, como sempre.

No dia 01 de fevereiro de 2012, um movimento de greve foi deflagrado por policiais militares do Estado da Bahia ligados à Associação de Policiais e Bombeiros do Estado da Bahia (Aspra), com o objetivo de obter reajustes salariais para a classe. Em virtude da crise na segurança pública, o fato provocou enorme mobilização social, com efeitos expressivos para o comércio, o turismo e o dia a dia dos cidadãos baianos.

Os textos escolhidos permitiram à estagiária mobilizar os conhecimentos teóricos sobre os elementos da textualidade e o ensino da leitura, principalmente os pragmáticos, os quais, segundo Oliveira (2010) são ignorados pelos professores. Ambos são construídos por meio da linguagem verbo-visual. No primeiro, temos uma montagem em que figura, primeiro, a sequência discursiva “*Sabedoria da mudança do Garcia para o Governador:*”, seguida de outra, redigida em fonte distinta, “*Quem com greve fere, com greve será ferido!*”, em tamanho menor, uma fotografia do rosto do governador da Bahia, Jaques Wagner. Certamente, quem não sabe da existência do bloco carnavalesco soteropolitano chamado *Mudança do Garcia* construirá um gesto de interpretação distinto daqueles que o conhecem. Trata-se de um bloco de rua tradicional da capital baiana surgido na década de 50 do século passado, num bairro chamado Garcia, conhecido por seu caráter crítico e contestador. Costuma levar para as ruas de Salvador, além de máscaras e fantasias, alguma denúncia de cunho social, político e econômico da Bahia, mesclada com muito humor, ironia e comicidade.

O Carnaval do Mudança, como também é conhecido, figura como um espaço democrático da festa carnavalesca, pois, diferente dos outros blocos de Salvador, qualquer folião pode acompanhar as bandas de sopro e carregar as faixas com dizeres sempre bem humorados. A segunda sequência discursiva - *Quem com greve fere, com greve será ferido!* - traz consigo o interdiscurso “*Quem com ferro fere, com ferro será ferido*”, e remete o leitor a greves passadas da polícia militar (anos 90), nas quais a classe recebeu apoio do então deputado do Partido dos Trabalhadores (PT).

No segundo texto, o não verbal reconstrói uma imagem do carnaval baiano por meio de um elemento simbólico - o trio elétrico. Além dele, há a presença dos artistas e foliões, que, ao contrário de pular e dançar, como sempre fazem ao ouvir o refrão “*Todo mundo aí com a mão pra cima!!!*”, espécie de lugar-comum nas composições baianas de axé, fogem apavorados, revelando, com humor, os efeitos do trauma sofrido com a greve.

Os mecanismos de produção de sentido nos discursos selecionados para as práticas de leitura se construíram através do humor. Retomando Possenti (2001), para quem o riso se configura como um gesto social e também uma forma de punição, ponderamos que uma sociedade que se quer crítica não pode desprezar os efeitos de humor, os quais incidem na avaliação do pensamento crítico por parte de quem os lê. Para o linguista, o efeito de humor em uma materialidade só ocorre se o tema for controverso.

A descrição do passo a passo da aula permitiu observar a mobilização do conhecimento teórico acerca da noção de interdiscurso com a de intertextualidade, presente em diversos estudos de cunho linguístico-discursivos, sob outras nomenclaturas: heterogeneidade constitutiva, já-dito, entre outros. A noção estabelece também relação direta com o dialogismo, um dos conceitos essenciais do pensamento bakhtiniano, que se apresenta como princípio constitutivo da linguagem e condição de sentido do discurso. Assim, analisar as configurações dialógicas que se

manifestam no material discursivo selecionado a fim de perceber as diversas vozes sociais que se cruzam no interior da interlocução e os diversos efeitos de sentido é, com efeito, um exercício eficaz de produção de sentido no ato de ler.

Para ilustrar a segunda FD, aquela na qual surgem representações de valorização às teorias da linguagem que tomam o texto como objeto de trabalho, lidas nas materialidades como soluções pretensamente capazes, por si mesmas, de otimizar o ensino de língua e literatura, segue outra SD.

SD 4:

Os alunos *não sabiam nada*, isso me angustiava muito [...] E eu levei vários **textos, de diferentes gêneros e tipos** para ler [...] Toda vez que *trabalhava* um texto, eles não respondiam a nenhuma questão da apostila que eu preparava com todo cuidado; sempre alegavam que estava difícil.

Outros gestos de interpretação podem colocar a SD acima de outras formações discursivas ainda não identificadas por nós até o momento, principalmente pela textualização “não sabiam nada” e pelo uso da lexia “trabalhava”. Contudo, a SD foi tomada por ora para ilustrar o reconhecimento da necessidade de levar ao aluno textos que representem a diversidade de gêneros e tipos que circulam socialmente.

3. Fechando, por enquanto, a discussão...

A concepção de linguagem defendida por Mikhail Bakhtin modificou fundamentalmente a perspectiva saussureana de língua, caracterizada por um sistema abstrato de signos no qual cada signo é constituído por um significante e um significado e, ainda, por uma relação de arbitrariedade entre eles. O filósofo propõe que a linguagem deva ser compreendida como uma atividade que ocorre entre indivíduos socialmente constituídos e imersos em relações historicamente dadas (BAKHTIN, [1929]1986).

Ampliando a noção de signo determinada pela perspectiva estruturalista, na concepção bakhtiniana “um signo não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e refrata uma outra. (...) Todo signo está sujeito aos critérios de avaliação ideológica.” (BAKHTIN, [1929]1986, p.32). É em torno dessa visão que o filósofo também considera que a palavra é um fenômeno ideológico por natureza na medida em que essa registra as menores variações das relações sociais nas situações de comunicação.

Para enfrentar as dificuldades e avançar no processo de formação de leitores, é fundamental pautarmos o nosso trabalho em uma concepção interacionista, funcional e discursiva da linguagem, a qual deve constituir o ponto de referência para definir as opções pedagógicas relacionadas aos objetivos e à metodologia de ensino de leitura, bem como às implicações pedagógicas dessas opções ao serem adotadas pelo futuro professor de língua portuguesa no contexto escolar. Tudo isso de modo que as bases teórico-metodológicas possam subsidiar de maneira coerente e satisfatória o desenvolvimento e a formação de profissionais competentes, críticos e agentes transformadores da sociedade em que vivem.

Referências Bibliográficas

ANTUNES, Irandé. *Aula de Português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. (Volochínov). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Hucitec, [1929]1986.

GERALDI, João Wanderley. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

KENSKY, Vani M. A vivência escolar dos estagiários e a prática de pesquisa em estágios supervisionados. In: PICONEZ, Stela C. B. (Org.). *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. 2.ed., Campinas, SP : Papyrus, 1994.

KOCH, Ingedore G. Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 5. ed. revista e ampliada. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. *Coisas que todo professor de português precisa saber*. São Paulo: Parábola, 2010.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 6. ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.

PÊCHEUX, Michel; FUCHS, Catherine. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, Françoise; HAK, Tony. (Org.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas, SP: UNICAMP, 1990. p. 163-252. (Título Original de 1975)

PÊCHEUX, Michel. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, Eni Puccinelli (Org.). *Gestos de leitura: da história no discurso*. Campinas, SP: UNICAMP, 1994. p. 55-66. (Título Original de 1981)

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Tradução de Eni Orlandi Puccinelli et al. 3. ed. Campinas, SP: UNICAMP, 1997. (Título Original de 1975)

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena (Org.). *Estágio e Docência*. 3.ed. São Paulo, Cortez: 2008.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Don Quixote, 1992.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação de profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

EXAME VESTIBULAR: CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E EFEITO DE COERÊNCIA NO “MANUAL DO CANDIDATO”.

Rita de Cássia Antonia NESPOLI-RAMOS (USP)³⁷⁷

Resumo: Para analisar como se constituem as relações (inter)discursivas em que se encontra o concurso de vestibular no que se refere à Língua Portuguesa, selecionei trinta e quatro programas de “Português”, inseridos no “manual do candidato”, disponibilizados anualmente pela Fundação Universitária para o Vestibular, a FUVEST, no período de 1977 a 2012. Postulo que há nesses programas um princípio de coerência o qual se sustenta em uma certa relação interdiscursiva entre a Gramática, a Linguística e o Jurídico.

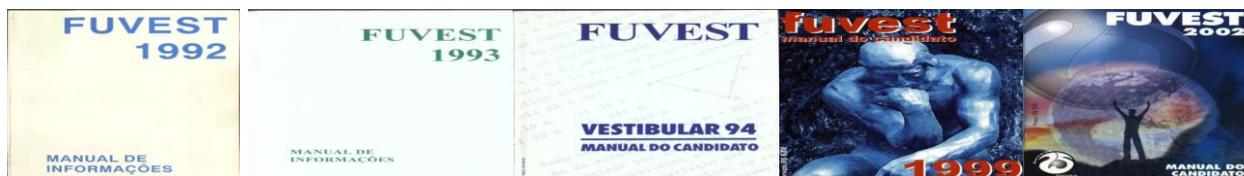
Palavras-chave: Vestibular. Concepções de linguagem. Coerência. Relações interdiscursivas.

1. Introdução

O exame do concurso vestibular constitui-se por um a função que com o passar do tempo naturalizou-se e imbricou-se na sociedade e no ambiente escolar: é eleito como um mecanismo que seleciona os mais aptos a ingressarem nas universidades. Tal papel é legitimado por um conjunto de leis que não permite o ingresso no ensino superior, pelo menos nas universidades estaduais paulistas, por outros meios. Esse exame se confunde com uma instituição que geralmente é encarregada de divulgar e aplicar as provas e com uma universidade a qual o evento representa.

Para a seleção de candidatos, um dos dispositivos do vestibular é apresentar um material intitulado “manual do candidato”, no qual há o estabelecimento das regras que compõem o exame. Inseridos nos manuais, estão os programas das disciplinas, os quais informam aos candidatos os conteúdos exigidos em relação a cada área de conhecimento. Outra característica desse material é sua ampla circulação entre os alunos, professores e toda uma sociedade que volta os olhos para esse exame.

Observemos algumas capas do “manual do candidato”:



Os manuais da FUVEST se dividem em seções: Índice, Calendário, Instruções, Carreiras e Cursos, Escolas Participantes, Vagas, Provas, Matrículas, Editais e Programas. O capítulo “Programas” é o momento em que o manual discorre sobre as disciplinas, por exemplo História, Geografia, Matemática, Português.

³⁷⁷ Doutoranda em Educação (FE-USP) sob a orientação do professor Émerson de Pietri, mestre em Linguística e Semiótica (FFCHL-USP), São Paulo-SP- Brasil. E-mail: ritanespoli@uol.com.br.

Interessa para essa pesquisa o Programa de “Português”, por isso, selecionamos dos manuais, trinta e cinco programas de “Português” disponibilizados anualmente pela Fundação Universitária para o Vestibular, a FUVEST, no período de 1977 a 2012. Esse material apresenta um conjunto teórico em relação à Língua Portuguesa e à escrita. Nosso objetivo é analisar como se constituem as relações (inter) discursivas em que se encontram os programas do concurso de vestibular no que se refere à Língua Portuguesa.

Lendo e analisando os enunciados dos programas de “Português”, pude perceber que há um consenso provisório e parcial em relação à Língua Portuguesa de que seja o vestibular, em diferentes períodos. Por exemplo: “língua é instrumento” ou “língua é um código”. Recorrer a esse consenso sobre o que é “língua”, garante um discurso coerente ao exame.

De acordo com Lyotard (2011), o “consenso provisório e parcial” determina que a verdade científica baseia-se na aceitação recíproca das regras consensuais e constantemente renováveis em virtude da recursividade, a qual determina a argumentação. Para o autor isso se dá, porque a natureza do saber, na pós-modernidade, não é única e imutável, mas é regulada pelo o enriquecimento das argumentações e a administração das provas. Isto significa que, na pós-modernidade, deslocou-se a ênfase para “um estatuto segundo à existência de uma linguagem cujas regras de funcionamento não podem ser demonstradas, mas são consensuais entre os *experts*.” (idem, p.79). Nesse novo estatuto, a argumentação de um enunciado científico é validado e aceito pelos cientistas e *experts* de acordo com a “aceitação das regras que fixam os meios da argumentação (idem, p.79).

Além desse consenso provisório e sempre parcial, chamou minha atenção o fato de que os programas apresentam definições, expectativas que se relacionam à Gramática, mas incrementam o conjunto teórico com novas concepções da Linguística que surgem com o decorrer dos anos. Por exemplo, apresentam uma lista hierarquizada com itens gramaticais e linguísticos, mas definem a língua como “linguagem em ação”.

Fiquei em uma encruzilhada: como são coerentes enunciados que aproximam diferentes concepções da área da linguagem? Voltando aos dados, com mais atenção, pude observar que a coerência vem de uma certa relação interdiscursiva entre os campos que envolvem a Gramática Tradicional, a Linguística e o Jurídico.

Para entender essa relação interdiscursiva, busquei as análises de Maingueneu (1997), autor que filiado à Análise do Discurso de linha francesa adota uma posição radical ao proclamar o primado do interdiscurso sobre o discurso. E isso o leva a afirmar que a unidade de análise pertinente não é o discurso, mas um espaço de trocas entre vários discursos convenientemente escolhidos, ou seja: I. O estudo da especificidade de um discurso se faz colocando-o em relação com outros discursos. II. O interdiscurso passa a ser o espaço da regularidade pertinente, o qual os diversos discursos não seriam senão oponentes. Esses discursos teriam a sua identidade estruturada a partir da relação interdiscursiva e não independentemente uns dos outros para depois serem colocados em relação.

É essa perspectiva que adotamos nesse trabalho e caracterizamos o discurso Jurídico como o discurso agente nessa relação interdiscursiva que propomos, pois é esse campo que propiciará coerência a aproximação entre a Gramática e a Linguística.

O discurso jurídico, nesse trabalho, envolve: 1) Um conjunto de leis a que o vestibular deve responder e se submeter. 2) Um conjunto de enunciados que pressupõe um relação imaginária no que se refere à norma jurídica linguística. Assim acreditamos que é o discurso jurídico que sustentará a exigência da norma culta.

Diante dessas considerações, minha tese é que nos programas de “Português”, há uma regra semântica integrativa que permite agregar diferentes concepções da área da linguagem.

Essa regra possibilita: a) que a uma série de definições, conceitos, listas hierarquizadas que se relacionam a uma área de estudos da linguagem, sejam agregados enunciados que remetam a outra área de estudos da linguagem, b) a construção da coerência lógica, pois incide sob pontos conflituosos dos saberes linguísticos. Acredito que com esse trabalho, poderemos entender como diferentes saberes da área de linguagem inscrevem-se nos enunciados dos programas de português e constroem uma ausência de contradição, uma ligação lógica entre concepções incompatíveis.

2. Descrição, Metodologia e Análise.

Os programas procuram integrar “Língua Portuguesa”, “Literatura”, “Gramática” e “Redação”, para tanto os conteúdos são organizados em torno do título comum. Trata-se de um conjunto de dados divididos em subitens, O título do programa de “Português” variou de acordo com a época da publicação:

- 1) **Comunicação e Expressão:** (1977 a 1988)
- 2) **Português:** (de 1989 a 2012)

Quanto à disposição textual, organizam-se em três parágrafos curtos, nos quais se definem: a) objetivos da prova; b) expectativa do perfil candidato em relação aos seus conhecimentos sobre “língua”, “texto”, “escrita” e “gramática”.

A prova não se preocupa em medir especificamente o grau de conhecimento teórico que os candidatos possam ter do sistema lingüístico, com suas leis e nomenclatura científica específica. Por esse motivo, não há, nas A questões formuladas, referência a tais problemas

Contudo é fundamental o domínio hábil e correto do versátil instrumento de comunicação que é a língua. Espera-se que o candidato seja capaz de ordenar logicamente o pensamento, de falar e escrever com clareza e correção, bem como de julgar da clareza e correção daquilo que ouve ou vê; de relacionar idéias e articular raciocínios: de captar inteligentemente o pensamento contido num texto, analisando as etapas do seu desenvolvimento para chegar a uma síntese final.

Objetivando avaliar todas essas aptidões, as questões percorrerão o campo programático desenvolvido na escola de segundo grau. Embora não se vá inquiri-lo sobre problemas teóricos da língua, procurar-se-á se o candidato realmente incorporou à sua vivência linguística as normas apreendidas, no trato com os textos, em a sua vida escolar anterior. (Programa de 1977)

Após, esses três parágrafos, há uma lista hierarquizada com os itens gramaticais e linguísticos. Vejamos a lista de 1978:

I. Língua Portuguesa

1. Distinção entre variedades do português.
2. Norma ortográfica.
3. Morfossintaxe das classes de palavras:
 - 3.1 flexão nominal;
 - 3.2 flexão verbal: expressão de tempo, modo, aspectos e voz; correlação de tempos e modos;
 - 3.3 formação de palavras;
 - 3.4 concordância nominal e verbal;
 - 3.5 regência nominal e verbal;
 - 3.6 pronomes;
 - 3.7 advérbios;
 - 3.8 conectivos: função sintática e valores lógico semânticos;
 - 3.9 processos de coordenação e subordinação;
 - 3.10 reorganização de orações e períodos; paragrafação;
 - 3.11 citação de discursos: direto, indireto e indireto livre.

4. Organização do texto:

4.1 dissertação: fato e demonstração / argumento e inferência / relações lógicas;

4.2 narração: seqüenciação de eventos / temporalidade;

4.3 descrição: simultaneidade / espacialidade na ordenação dos elementos descritores.

5. Elementos de composição:

5.1 recursos expressivos; estratégias de articulação do texto;

5.2 poema: sonoridade, ritmo, verso, imagens.

6. Relação do texto com outros textos (intertextualidade); diversidade de tratamento de um tema.

7. Relação do texto com a obra em que se insere ou com o conjunto da obra de um autor.

Em seguida, há o subitem Literatura e, por fim, o item “redação”: Vejamos um exemplo do subitem “Redação”:

A prova constará de uma dissertação argumentativa, destinada a medir a capacidade que o candidato tem de entender, analisar e discutir um tema proposto.

Uma vez entendido o tema, o candidato discorrerá sobre as propostas nele contidas e, a luz de seus conhecimentos e opiniões enunciará suas conclusões.

A avaliação da dissertação levará em conta os seguintes pontos:

- estrutura

- coerência

- vocabulário

-clareza

-correção de linguagem (programas de 1990 a 2002)

3. Metodologia

Nossa metodologia consiste em agrupar as recorrências enunciativas presentes nos programas. Com isso, acreditamos que poderemos depreender as concepções de linguagem presentes em cada conjunto que propomos. Com essa divisão, há quatro programas com novos enunciados no contexto do vestibular: 1977, 1992, 1999 e 2002. Abaixo apresentamos os agrupamentos que formamos a partir da definição “língua” propostas nos programas:

1977 a 1991: língua – instrumento;

1992 a 1998: língua – código;

1999 a 2002: língua – ação;

2003 a 2012: língua – norma escrita culta

Observemos ainda, um exemplo do material:

I) domínio hábil e correto do versátil instrumento de comunicação que é a língua. (1977 a 1991)

II) conhecer que a língua é um código em que não apenas existem leis de funcionamento, mas também se sedimentam conhecimentos,(de 1992 a 1997)

III) linguagem como uma ação constitutiva do sujeito que dela faz uso. (1998 a 2002)

V)dominar a norma culta da língua escrita, reconhecer outras variedades linguísticas (2003 a 2012)

Abaixo apresento um quadro em que procuro agrupar como se constitui cada grupo por mim observado:

Período	Prova	Língua	Texto	Escrita	Lista
1977 a 1991	1) domínio hábil e correto do que é a língua. 2) avaliar competência e desempenho linguístico 3) Em suma o exame visar avaliar: (lista)	1) instrumento 2) hábil e correto 3) sistema 4) leis e nomenclatura 5) aspecto mais apurado 6) nomes da literatura 7) língua moderna falada no Brasil	1) etapas 2) síntese 3) corretos 4) claros	1) clareza 2) correção	1) grafar palavras 2) léxico 3) normas da língua 3) ritmo 4) recursos estilísticos 5) capacidade de entender as ideias de um texto.
1992 a 1998	1) reconhecem, distinguem, refletem sobre as diversas possibilidades de utilização da LP. 2) Operar sobre a norma linguística culta e suas convenções. 3) Reconhecer e verificar e comparar elementos textuais 4) Relacionar texto e contexto. 5) Em suma (lista)	1) código 2) leis de funcionamento interno 3) sedimentam conhecimentos 4) multiplicidade 4) patrimônio comum/individual 5) interação 6) variedade 7) norma linguística culta	1) relacionar textos 2) perceber suas características 3) relacionar texto e contexto 4) adequados 5) coerentes	1) Dissertação 2) dominar recursos linguísticos 2) coerentes 4) linguagem formal e adequada A partir de 1997 5) Maturidade 6) elaboração crítica 7) solidez dos argumentos	1) operar sobre a norma linguística culta (e suas convenções) 2) reconhecer a natureza e especificidade de cada texto 3) verificar elementos de composição do texto 4) comparar e relacionar textos e seu contexto.
1999 a 2002	1) capacidade de ler, compreender e interpretar criticamente textos 2) identificação de marcas, índices de linguagem, construir os sentidos presentes nos textos.	1) Linguagem como ação constitutiva do sujeito 2) marcas 3) marcas formais e semântico-pragmáticas 4) situação de interação 5) variedade	1) adequados à finalidade e à situação de interação. 2) oral ou escrito 3) adequação 4) coerentes 5) língua formal	8) inventividade na condução dos argumentos 9) posicionamento	1) variedades 2) norma ortográfica 3) morfossintaxe 4) organização do texto 5) elementos de composição 6) relação do texto com seu contexto histórico

	3)dominar o conteúdo dos itens adiante arrolados.				
2003 a 2012	1)avaliar a capacidade de ler capacidade de ler, compreender e interpretar criticamente textos 2)dominar a norma culta da língua escrita, reconhecer outras variedades. 3) possuir certo repertório de leituras 4)domine os conteúdos dos itens seguintes (lista)	1)norma culta da língua escrita 2)reconhecer variedades	1)literários e não literários 2)adequação 3)correção 4) coesão 5) coerência	1)dissertação 2)mobilizar conhecimentos e opiniões 2) produção de textos adequados, corretos e coerentes. 6)progressão temática, capacidade Crítico-argumentativa 7)posicionamento 8)domínio do padrão culto Escrito.	1)níveis de significação 2)variedades 2)norma ortográfica 3)morfossintaxe 4)organização da frase 5)citação de discurso 6)organização do texto 7)estratégias de articulação do texto 8)recursos expressivos 9)intertextualidade

Observemos no quadro acima a área da Gramática - uma vez que se propõe o domínio da morfossintaxe e das classes gramaticais e de uma nomenclatura, da norma culta- como um meio de interpretar e de construir textos - é uma forte recorrência. A essa concepção agrega-se uma perspectiva Linguística, pois se considera a habilidade do candidato em empregar os recursos da língua, a partir das condições de produção e dos efeitos de sentido. Nesse quadro abaixo, apresento quais áreas dos estudos da linguagem são mobilizadas nos enunciados dos programas:

Áreas dos estudos de linguagem presentes nos grupos

Expectativa para o candidato	concepções de linguagem integradas	teorias gramaticais integradas
1) domínio hábil e correto do versátil instrumento de comunicação que é a língua 2) Textos corretos e claros 3) Escrita: correta e clara 4) incorporou à sua vivência linguística as normas apreendidas, no trato com os textos,	1)instrumento	1)estruturalismo 2)concepções que consideram o texto como base de significação
1)dominar código formal e variações que compõem a língua. 2) Textos adequados ao contexto	1)variação 2)instrumento	1)estruturalismo 2)variacionismo 3)sociolinguística

e à situação 3)Escrita: dissertação, linguagem formal e recursos linguísticos. 4)recursos a partir da nomenclatura gramatical		
1)dominar marcas formais e semânticas que compõem a língua 2) Textos adequados ao contexto e à situação 3)Escrita: dissertação e linguagem formal e recursos linguísticos. 4)recursos a partir da nomenclatura gramatical 5) exercícios que privilegiam frases	1)interação 2) Instrumento	1)sointeracionismo 2)estruturalismo
1)compreender e interpretar textos. 2) Textos adequados ao contexto e à situação e corretos em relação à gramática. 3)Escrita: dissertação e linguagem formal e recursos linguísticos. 4)dominar a norma culta escrita. 5)recursos a partir da nomenclatura gramatical 6) exercícios que privilegiam frases	1)interação 2)variação 3)instrumto	1)socinteracionismo 2)variacionismo 3)estruturalismo

A partir da sistematização feita acima, podemos perceber que nos programas, a sociolinguística vai aos poucos se integrando à Gramática Normativa exigida no **grupo I**. No grupo **II**, os pressupostos sociovariacionistas dominam os enunciados, mas integrados a uma nomenclatura que parte da gramática normativa.

No **grupo III**, a língua é ‘Linguagem em ação’, enunciado que remete à uma perspectiva sociointeracionista. Essa concepção dialoga com o saber da área da linguagem do período anterior, quando a língua era um “código”, (conforme proposto com Jakobson). Integra-se à área dos estudos da linguagem que entende a língua como “interação”, uma visão estruturalista da língua, pois se apresenta uma lista com uma nomenclatura que remete à gramática normativa.

No grupo **IV**, a língua como “norma culta” implica na permanência do diálogo ente Saussure e Jakobson . Integra-se um certo tipo de variação da sociolinguística, pois há uma concessão que eleva a norma escrita culta.

4. Conclusões Parciais

Procuramos agrupar as recorrências enunciativas presentes nos programas de Português do “manual do candidato”, pois a partir delas acreditamos que é possível depreender as concepções da área da linguagem que estão no documento. Depreender essas concepções é

importante, pois ajuda a alcançar nosso objetivo de mostrar como há nos programas áreas dos estudos da linguagem que se excluem. Além disso, em nossa visão, essas concepções constituem o consenso provisório e parcial que irá determina, *a priori*, os enunciados dos programas. Estes, por sua vez, fazem uso desse saber linguístico como uma maneira de legitimar seu conjunto teórico e sustentar seus enunciados enquanto documento.

A partir do entendimento de que há no programa mais de uma área dos estudos linguísticos, pretendíamos esboçar que há um princípio de coerência que permite integrar novidades do campo linguístico a uma perspectiva gramatical.

Por fim, acreditamos que o esforço em integrar a Gramática e a Linguística não fracassa, pois essas ciências da linguagem são confrontadas com um discurso de outro campo: o Jurídico, o qual interfere e cria o efeito de coerência. O Discurso Jurídico surge na relação imaginária entre o linguístico e gramatical e é o campo que permite a construção de um efeito de coerência que credita à norma culta o papel de destaque em um exame que seleciona por meio da escrita.

Referências Bibliográficas.

BAKTHIN, Michel. *Marxismo e Filosofia da linguagem*. 12^a. ed. São Paulo: Hucitec, 2006

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. 7^a. ed. São Paulo: Forense Universitária, 2004.

LYOTARD, Jean-François. *A Condição pós-moderna*. 13^a. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.

MAINGUENEAU, Dominique. *Novas Tendências em Análise do Discurso*. 3^a.ed. Campinas: Pontes, 1997.

_____. *Gênese dos discursos*. São Paulo: Criar Edições, 2005.

GÊNERO DISCURSIVO E AUTORIA: PROCESSOS TRADUTÓRIOS NO JOGO INTERLOCUTIVO DE SALA DE AULA

Hadson José Gomes DE SOUSA – UFPA³⁷⁸

Resumo: Refletir acerca da interdiscursividade e da intradiscursividade que se configuram no “gênero discursivo aula” (BAKHTIN 1997) e tomar como “objeto” de análise as tarefas verbais – enunciações – produzidas/proferidas nesse espaço como tradução, re-formulações, objetivações, de discursos outros (do livro didático ou do campo científico etc.), é a motivação desta discussão. Para tanto, deve-se considerar os trâmites e as demandas que motivam as diversas possibilidades de produção/construção de certas materializações dos enunciados que circulam no cotidiano das aulas, suscitadas por um jogo de representações que o professor tem de si, enquanto suposto saber, do aluno, enquanto sujeito suposto não-saber, e do próprio objeto de ensino. Assim, daremos relevo às aulas de Língua Portuguesa, ao ensino de língua/linguagem no nível final da escola básica e às reformulações daqueles discursos (MAINGUENEAU 1997; AUTHIER-REVUZ 1998) na passagem a conteúdo de ensino. Nossa atenção se voltará, especificamente, ao trabalho do professor que no processo de tradução, além de negritar a interdiscursividade, o que há de repetível nesse discurso, imprime marcas de singularidade, subjetividade mostrada, que consideramos princípios de autoria (BAKHTIN 1997), enfim.

Palavras-chave: Gênero discursivo aula. Interdiscursividade e intradiscursividade. Tradução. Autoria.

1. *O enunciado tem um autor: indícios de autoria do professor no gênero discursivo aula*

É mais fácil estudar, no criado, o que é o dado (por exemplo: a língua, os elementos já prontos, e de um modo mais geral, os elementos de conjunto de uma visão do mundo, os fenômenos refletidos da realidade, etc.) do que estudar o criado. (Mikhail Bakhtin, 1997:350)

Bakhtin (1997) no texto “O enunciado, unidade da comunicação verbal” esclarece que a razão de *ser* do enunciado³⁷⁹ é o fato de estar direcionado a outrem desde sua constituição – a dialogicidade radical, de modo que a relação com a alteridade é o *índice substancial (constitutivo) do enunciado*. Daí, esse autor traça uma distinção entre o enunciado e as *unidades significantes da língua – palavras e orações* – e o que ele assinala como diferencial é a questão da autoria: *O enunciado tem um autor*, que impregna de expressividade aquelas unidades neutras, *impessoais*, da língua.

³⁷⁸ Mestre em Linguagens e Saberes – UFPA-Bragança; Esp. em Ensino-aprendizagem de Língua e Literaturas – UFPA-Capanema; Graduado em Letras (Língua Portuguesa) – UFPA-Capanema; Universidade Federal do Pará; Bragança, Brasil. E-mail: hadsonsousa@hotmail.com.

³⁷⁹ O enunciado, unidade básica da comunicação verbal, é o que Bakhtin (1997) denomina de gênero do discurso. O gênero se configura como lugar social em que sujeitos e linguagem se constituem na e pelas ações discursivas. O gênero se configura, portanto, como a forma, o espaço, relativamente estável, que torna evidente a ação discursiva dos sujeitos sobre e com a linguagem por meio de enunciados completos e variados. Os enunciados, de acordo com Bakhtin, evidenciam/refletem as especificidades e finalidades das esferas de comunicação em que são constituídos.

Segundo Bakhtin (*op. cit.*), as obras de construção complexa, os gêneros secundários, escritos e orais, (para efeito de exemplificação, podemos citar os gêneros discursivos do universo científico e o gênero discursivo aula, independente da esfera em que se constitui), comportam uma marca autoral mais forte/evidente: a assinatura de um sujeito autorizado, que imprime nuances de valoração, de verdade à obra, não se distinguem, pois, das unidades da comunicação verbal, dos enunciados mais banais. Logo,

(...) são identicamente delimitadas pela alternância dos sujeitos falantes e as fronteiras, mesmo guardando sua nitidez externa, adquirem uma característica interna particular pelo fato de que o sujeito falante – o autor da obra – manifesta sua individualidade, sua visão do mundo, em cada um dos elementos estilísticos do desígnio que presidia à sua obra (BAKHTIN, 1997, p. 299).

Essa individualidade, além de engendrar uma *característica interna particular*, demarca as impressões do sujeito autor da obra, mesmo nos casos em que há uma formatação pré-determinada. Esse processo, como esclarece Bakhtin (1997), é inerente ao papel da linguagem: *A essência da língua, de uma forma ou de outra, resume-se à criatividade espiritual do indivíduo* (p. 290). Tudo isso é indispensável para que a obra tenha um diferencial na relação com outras obras, nos limites de uma *esfera cultural*, numa dada área da comunicação verbal. Para Bakhtin (*op. cit.*), é o que *cria as fronteiras internas específicas*.

Bakhtin (1997) relativo à composição autoral, aos sentidos novos que sempre são inaugurados, cada vez que a língua entra em processo de interação social, discute sobre o dado e o criado no enunciado verbal e ilustra:

O enunciado nunca é simples reflexo ou expressão de algo que lhe preexistisse, fora dele, dado e pronto. O enunciado sempre cria algo que, antes dele, nunca existira, algo novo e irreproduzível, algo que está sempre relacionado com um valor (a verdade, o bem, a beleza, etc.). Entretanto, qualquer coisa criada se cria sempre a partir de uma coisa que é dada (a língua, o fenômeno observado na realidade, o sentimento vivido, o próprio sujeito falante, o que é já concluído em sua visão do mundo, etc.). O *dado* se transfigura no *criado* (p. 349) (Grifos do autor).

Ao discutir sobre a imagem do autor, nos gêneros complexos, Bakhtin (1997) esclarece que ela não se dá como imagem representada, mas como *princípio ativo da representação (sujeito representador)*. Logo, a imagem do autor constitui-se e opõe-se em ser imagem representada, na própria obra.

Ele explicita: *Estritamente falando, a imagem do autor é **contradictio in adjeto**. A imagem do autor é, na verdade, de um tipo especial, distinta das outras imagens da obra, mas apesar disso é uma **imagem**, com um autor: o autor que a criou* (BAKHTIN, *op. cit.*, p. 337) (Grifos do autor). Mesmo se o autor for objeto da representação, imagem representada, enfim, ainda assim terá um autor que a criou, que se distingue dessa imagem, pois detém o *princípio representativo*. Então, *Só é possível falar de um autor puro com a condição de distingui-lo do autor parcialmente representado, mostrado na obra de que é parte integrante* (BAKHTIN, *op. cit.*, p. 337).

Bakhtin afirma que essa imagem é independente do locutor/autor de qualquer enunciado, assim como o objeto tematizado e o discurso. Daí que não é difícil construir essa *imagem-objeto*. Todavia, ele reforça que a construção dela está totalmente desvinculada da intenção e do projeto

do autor. Porque resulta de processos ideológicos, de como o autor se posiciona no mundo. Estas posições sociais que os sujeitos ocupam no mundo fornecem as bases para as representações construídas e materializadas em seus discursos.

Para Bakhtin, essa situação constitui o *Problema do autor do enunciado mais padronizado, comum, banal* (1997, p. 337). A discussão sobre a imagem do autor é um tanto quanto paradoxal. Por essa razão, o autor, mesmo não se integrando à obra/enunciado, no âmbito da *imagem-objeto*, está na totalidade da obra/enunciado no mais alto grau (BAKHTIN, *op. cit.*, p. 338).

Com base nessa discussão sobre a *imagem-objeto*, sobre a questão da autoria, Bakhtin (*op. cit.*) discorre, também, acerca da *consciência do outro*, distinta da consciência daquele que a criou, do próprio autor, a partir do processo de compreensão – tanto nos gêneros primários quanto nos secundários –, observando que a consciência se desvincula do sujeito que assina a obra/enunciado. A consciência, deste modo, será de um sujeito exclusivo, de *um tu*, possível no ato de compreender. De acordo com Bakhtin (1997), compreender exigirá, de certo modo, o diálogo entre dois sujeitos, entre duas consciências; um jogo *Eu-Tu*: leitor (*eu*) e outro sujeito (*tu*). Diferentemente da relação autor e leitor.

A discussão de Bakhtin sobre a imagem do sujeito autor nos ajuda a pensar, com mais consistência, a autoria no gênero discursivo aula. Ao pensarmos a relação entre as vozes que compõem o discurso de sala de aula, que se constituem como contrapalavras – previamente calculadas pelo locutor/autor. Outrossim, ao analisarmos as marcas de re-formulação, de repetição e de singularidade, que constituem o locutor/professor enquanto autor desse discurso, e não enquadrá-la/analísá-la como mera repetição, reformulação, como postula Authier-Revuz (1997) no processo de Divulgação Científica (DC) – do conjunto de textos que a autora elenca como textos que se submetem ao processo de tradução, destacamos os *textos pedagógicos adaptados a este ou àquele nível*, uma vez que entendemos que o discurso pedagógico se insere neste tipo de texto que passa por um processo de adaptação que nada mais é do que a transformação do discurso científico em discurso pedagógico escolar (DPE).

Por esse motivo, deter-nos-emos neste ponto do texto, por termos introduzido essa proposição, no que Authier-Revuz (1998) discorre sobre *Um discurso de reformulação explícita*. A autora ao considerar a possibilidade de tradução³⁸⁰ no jogo entre discursos abre parênteses para tratar, com base nessa categoria, do processo de reformulação que, para ela, numa *operação de tradução* pode, simplesmente, ficar oculto. Ao que a autora dirá:

Uma operação de tradução visa fornecer um texto D2, sendo que a tradução-produto substitui o texto D1 como equivalente. Seu trabalho de reformulação pode se manter implícito ao ponto de se poder ignorar que D2 resulta de uma tradução (AUTHIER-REVUZ, 1998, p. 109).

Diferentemente do que Authier-Revuz apresenta, abstraímos dessa discussão que a tradução no discurso pedagógico, embora se pautem na reformulação do discurso científico, formulação que se evidencia em operações linguístico-discursivas, é possível dizer que o apagamento do autor seja o contrário da divulgação científica que se sustenta em “segundo X”; “de acordo com X”. Sem restringir-se, também, à busca de equivalência entre os discursos (D2 em relação ao D1); o que resultaria em certa homogeneidade entre os textos, pois a autora afirma

³⁸⁰ Authier-Revuz ao usar o termo tradução não está alinhada com o conceito de tradução no seu sentido tradicional de uma língua natural à outra, mas como reformulação; como declaramos anteriormente.

que o produto resultante desse processo (D2) demarca apenas a equivalência entre os discursos e chega a ocultar que D2 resulte de um processo tradutório.

Dessa maneira não estamos em consonância com Authier-Revuz, pois mesmo que a tradução discursiva visasse essa equivalência com outro(s) discurso(s) isso não se realizaria, visto que a presença do sujeito mediador/tradutor implica em seleção, edição, redimensionamento etc. Até mesmo nos casos em que há uma relação de dependência explícita com um discurso primeiro, como na DC, de modo que o produto-tradução explicita o quadro de referencialidades, evidencia-se a interdiscursividade constitutiva e a presença de um sujeito que atua; não há o apagamento do trabalho do sujeito/tradutor/mediador.

Ademais, há um trabalho do Eu no discurso do Outro, que se processa no plano (inter)subjetivo, o que para Maingueneau (1997) gera a interincompreensão³⁸¹, ou seja, sempre que traduzimos o discurso do Outro o fazemos com nossas grades semânticas. Por conseguinte, a tradução enquanto processo discursivo distancia-se de um trabalho que visa a equivalência (a reformulação despretensiosa) para dar margem a formulação, de que a (inter)subjatividade é constitutiva. Isso tudo possibilitado pela própria configuração dos gêneros discursivos.

Assim, o produto-tradução não busca equivalência, porque não podemos elidir a subjetividade do sujeito tradutor/mediador. A tradução-produto além de não ocultar a relação com o discurso outro, pois o sujeito não é o primeiro a discorrer sobre o assunto, também, não apaga o trabalho do tradutor que imprime aspectos de singularidade e subjetividade nesse jogo.

No gênero aula da escola básica, poderíamos até pensar que sempre há uma fonte de referencialidade que se apresenta como autoridade no discurso que aí se instaura, como se processa na DC, de modo que essa esfera de atividade humano-social impusesse estruturas totalmente estáveis. Pensando assim, os sujeitos envolvidos não teriam espaço para exercer um trabalho ativo e responsivo.

No entanto, se pensarmos a aula dessa perspectiva não podemos vislumbrar os investimentos dispensados pelos sujeitos dos quais podem ocasionar a inauguração de sentidos novos. Na aula nem sempre há uma explicitação do quadro de referencialidades que constitui o discurso do professor – o DPE. Todavia, não é possível ocultar a interdiscursividade, os simulacros produzidos na relação com o discurso científico gerador desse conceito.

E é Authier-Revuz (1998, p. 124-125), também, que discute que é próprio da DC ao constituir-se como prática didática paliar o autor científico, produtor do conhecimento. Nesse jogo o papel de mediador ocupado pelo sujeito professor é ocultado, assim como o texto-fonte e o interlocutor. Esses elementos caracterizadores da DC levam a autora a postular a existência de um discurso de transmissão do discurso primeiro e de um sujeito apenas mediador do discurso primeiro.

Esta análise pode levar a crer num sujeito que apenas reproduz e que, portanto, não inscreve seu trabalho no processo de tradução. No entanto, como veremos em nossas análises, que, embora tenha como base um discurso fonte, há sempre possibilidades de deslocamentos e rupturas. Logo, o simulacro produzido a partir da tradução no caso da DC, que engloba o gênero aula, não é tão homogêneo como ratifica Authier-Revuz (1982, p. 46): “[...] o lugar onde se celebra, ausente, um discurso absoluto, homogêneo, monológico, do qual ele mesmo não seria senão uma imagem degradada.”

³⁸¹ Com a ideia de interincompreensão discursiva, Maingueneau (1997) maximiza e negrita a discussão sobre a instabilidade do sentido, uma vez que este se constrói, somente, na interação entre discursos. O sentido não está, ele constitui-se *no intervalo entre posições enunciativas*. Dessa forma, tanto os discursos quanto os sentidos e os lugares em que eles se relacionam são provenientes do processo de interdiscursividade.

Ao invés disso, refletimos que apesar dessa carga histórica homogeneizadora nossa pesquisa aponta para os indícios de um trabalho reservado ao professor, que é o de traduzir o conhecimento em saber didático. É nesse lugar que o professor ainda encontra um espaço de atuação: traduzir o conhecimento científico em conhecimento didático. Esse é um tipo de saber que só no espaço da docência se constrói. Dessa maneira, distanciando-se um pouco da imagem degradada e homogênea, construída na intercompreensão, como apresenta Authier-Revuz. E a nova imagem-simulacro é produzida na heterogeneidade discursiva, mesmo que ela não seja mostrada, daí nossa base no dialogismo bakhtiniano, fruto do trabalho do sujeito diante do dado, da memória discursiva, que se transforma no criado.

Com a reflexão de que na tradução há sempre reformulação e formulação, concordamos com Pietri (2003) que, à luz dos estudos de Zamboni e outros (2001), refuta esse apagamento do mediador/divulgador/tradutor dos textos científicos no processo de DC.

A opção por considerar a DC um discurso específico possibilita discutir a noção de *interdiscurso*. Observado o discurso de divulgação científica em relação ao discurso da ciência, encontramos um caso em que a interdiscursividade não é apenas constitutiva, mas também mostrada. O discurso da ciência pode ser visto, desse modo, como a memória discursiva da DC; porém, não se trata, pelo menos nesse caso, de uma memória que se oculta para ser imposta ao enunciador, alocado então à sua posição de sujeito com os objetos de que pode tratar respeitando as determinações discursivas. Observado o trabalho do sujeito, isto é, a *subjetividade mostrada*, (Possenti, 1995), o aprisionamento às determinações do Outro passa a ser relativizado, e o trabalho de escolha entre as possibilidades oferecidas pelo pré-construído deixa de ser visto como “interiorização ilusória” (Courtine, 1981). Há um papel ativo na relação entre sujeito e pré-construído, atividade que é mostrada no discurso da DC (p. 105) (Grifos do autor).

Na construção do Discurso Pedagógico Escolar (DPE), produto de tradução, o professor, além de evidenciar a interdiscursividade, faz uso de vários recursos e deixa marcas de *subjetividade mostrada* ou não nesse processo – intradiscursividade; devido à *instabilidade relativa*, a maleabilidade inerente do gênero em que tece o seu discurso. Dentre os recursos acionados pelo professor os recortes que utilizaremos, para efeito de análise nesta seção, nos ajudam a evidenciar/discutir sobre autoria no DPE.

Os excertos que seguem foram retirados de uma aula de “**Português I**” (Gramática) – nomenclatura adotada pela escola – que tratava, com base no livro didático, sobre “regência verbal e nominal”.

[01]³⁸²

³⁸² Os excertos incorporados ao texto para fins de análise foram recortados de aulas de Língua Portuguesa gravadas em turmas do ensino da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Prof. Oliveira Brito – Capanema-PA. As convenções adotadas para transcrição foram adaptadas de Preti (1997): () (incompreensão de palavras ou segmentos); / (truncamento); MAIÚSCULA (entoação enfática); ::: (prolongamento de vogal); ... (pausa de qualquer extensão); (()) (comentários do transcritor ou do analista); - - - - (Comentários que quebram a sequência temática da exposição; desvio temático); “ ” (Citações literais durante a gravação). A numeração acima de cada excerto corresponde à ordem em que eles foram inseridos em cada seção. Ao final de cada excerto há um código entre colchetes. Este código diz respeito ao controle de armazenamento, adotado por nós. Pois, caso haja necessidade de revisitar aula transcrita na totalidade, facilitará a localização.

P: olha... a regência... à semelhança da concordância... verbal-nominal:... ela se relaciona com:... a estrutura:... da frase... e como um TERmo:: se relaciona:... a outro termo... então:... na regência existe um termo que ele é:... é principal:: e que nunca é dependente:... esse termo:... é importante... principal:... se chama sempre termo regente:... aquele que:... REge:... que manda:... [...]

[P1, A1]

Note que antes de traduzir com o uso do senso comum (*aquele () que manda:...*), expressão que se tornou até clichê nas salas de aula de língua portuguesa, o professor faz um percurso, apresenta o assunto comparando-o à ideia de concordância, já na tentativa de tangenciar o processo tradutório por meio de uma analogia. Daí ele apresenta o *termo regente* (*na regência existe um termo que ele é:... é principal:: e que nunca é dependente:...*); até aqui o professor está atrelado à estrutura, ao estilo específico do gênero discursivo aula: apresentação do tema, sequenciação, diálogo com a teoria. Logo em seguida o professor investe na tradução da nova informação que foi introduzida (*esse termo:... é importante... principal:... se chama sempre termo regente:...*).

Dessa forma, durante todo o percurso, mantendo certo distanciamento com o uso da terceira pessoa do singular, o professor aciona referencialidades que evidenciam a interdiscursividade com o discurso da gramática; isso talvez seja proveniente das imposições da estrutura específica do gênero discursivo aula; de que falamos anteriormente. Contudo ao traduzir a expressão *termo regente* ele deixa marcas de *subjetividade mostrada*, de singularidade no esforço de traduzir ao aluno, decorrente da tomada de posição enquanto autor do discurso (*termo regente:... aquele que:... REge:... que manda:...*). A subjetividade neste excerto é externada com o uso do senso comum, é um desdobramento utilizado para tornar claro ao aluno o que supostamente é desconhecido.

Nessa mesma aula, concomitante às explicações sobre regência verbal e nominal, o professor analisa outros aspectos gramaticais. Nessas investidas afloram, também, rastros dessa subjetividade.

[02]

P: [...] tem uma terceira questão aqui... ((professor está olhando para o livro)) ahn:::... ler pra nós por favor... vai:: tá aqui em: riba...

AL 11: "na frase do primeiro quadrinho... indica o trecho exigido pelo adjetivo (impressionado/impressionados)..."

P: é:... olha:... quando ele fala de:... no-mi-nal... de... ele está se referindo... é:... a três termos... substantivos... substantivo... adjetivos... ou... advérbios... a regência nominal ela é mais comum com substantivo e adjetivos... e:... mais claramente acontece... com:... uma palavra... que é advérbio... né Luz?... ((refere-se à aluna que está conversando)) então qualé o termo... né?... que:... SUPri... é:... alguma coisa aqui do adjetivo?... o quê:?... ((comentários)) tá no primeiro quadrinho... o que é que diz lá?... ele diz assim olha... dá licença... "estou impressionada:... com o seu QUARto... filho"... qualé/qualé a expressão aqui?... aqui quando ele fala termo... pode ser mais de um... né?... pode ser duas... com uma palavra... duas palavras... três palavras... tá:?... então... "estou impressionada com seu quarto filho"... então quais são:... as palavras que:... são exigidas... pra justificar impressio-na-da?... quais são:?... já sabe aí:?... ((dirige-se a um grupo de alunos)) ((eles dizem não, sinalizando com a cabeça)) não sabem:?... olha de novo do teu lado aí... é bem aqui o primeiro quadrinho... ((aponta para o primeiro quadrinho da tira no livro)) "estou impressio-na-da:... estou impressionada filho"... () o que é que completa o sentido do/das palavras?...

AL 12: com seu quarto...

P: com seu quarto... né?... o termo que é exigido pelo "impressionada" é... "com o seu quarto"... tá vendo a palavra filho aí no final:?... antes da vírgula:... na segunda vírgula... depois da vírgula... é:... qualé a função sintática... do filho?... aposto... vocativo... sujeito?...

Al 1: vocativo...

P: predicado?...

A1: eu acho que é vocativo...

P: por que... que é vocativo?... é um termo de chamamento né?... "vem cá filho da mãe... ((voz risonha)) estou impressionada com o seu quarto... filho"... o vocativo ele po-de:... perambular na frase... pode ficar no início... ele pode ser encaixado no meio... ou no final... mas sempre ele vem... né?... ou entre vírgulas... se for no meio... né?... ou depois:... de vír-gu-la... se for no início... tem a vírgula... aliás... no final depois de vírgula... e::e::... antes de vírgula se for no início... "FI-lho"... vírgula... "estou impressionada com seu quarto"... "estou impressionada"... vírgula... "filho"... vírgula... "com seu quarto"... mais é um termo de chamamento... "fi-lho"... tá chamando... HEI... você aí:... "fi-lho"... tá?... é um vocativo... [...]

[P1, A1]

Apesar do longo diálogo com o discurso do livro didático (DLD), única fonte em muitas realidades escolares, não diria que o discurso do livro exerce autoridade total sobre o discurso do professor, pois em certo momento o professor apaga-o como texto-fonte.

Para explicar a mobilidade do vocativo numa construção textual, o professor parte de uma frase do texto do livro didático ("*estou impressionada::... com o seu QUARto... filho*"...) e faz uma construção metafórica para traduzir esse aspecto gramatical (*que é vocativo?... é um termo de chamamento né?... "vem cá filho da mãe... ((voz risonha)) estou impressionada com o seu quarto... filho"... o vocativo ele po-de::... perambular na frase... pode ficar no início... ele pode ser encaixado no meio... ou no final... mas sempre ele vem... né?... ou entre vírgulas...*).

A expressão *perambular na frase* materializa o rastro, a subjetividade no discurso do professor, reforçando ademais, o tom autoral que se dá num processo de distanciamento de um discurso pronto e acabado em que ele apenas repetiria uma explicação também pronta, oferecida via manual didático. Ao invés disso ele faz escolhas e imprime nuances de singularidade ao novo discurso/sentido que se instaura. Outra mostra de singularidade se dá na construção ("*vem cá filho da mãe... ((voz risonha))*"). Com base no exemplo retirado do texto o professor formula, produz, um novo exemplo com uma expressão bastante familiar aos alunos.

Para reforçar esse trabalho do sujeito-professor, o investimento, as escolhas, a reflexão sobre o próprio discurso, que de alguma maneira está intrínseca e extrinsecamente conectado ao espaço discursivo em que é produzido, no recorte seguinte, ele declara a tática utilizada ao traduzir, ao verter para sala de aula um conceito extremamente abstrato, sem se limitar ao DLD.

[03]

P: certo... verbo a gente sabe o que é::... né?... é aquela palavra... que nós podemos... é/flexionar... e::... ela se relaciona... sempre::... a um aspecto de tempo::... melhor forma da gente... é/descobrir o que é um VERbo... é::... relacionar (som incompreensível) a esse::... é::... aspecto temporal::... presente passado e futuro... eu canto... presente... cantarei... futuro... cantei... né?... é/passado... e::... eu tenho uma luta muito grande com/com/com os alunos da sétima sé::rie::... sexta... PRA:: tentar inculcar... neles... o que... é verbo... e é uma graça::... porque pra eles tudo é verbo... é:: MÊsa... é:: quadro... aí a gente brinca... eu quadro... tu quadra... ele quadra... ((risos)) aí pra vê:: se cai a fi-CHA::... vê se eles entendem::... que::... verbo a gente pode... né?... coloca::... é/colocar pronomes::... na frente e::... é::... conjugar... flexionar::... em::... MODO... pessoa... tempo... então aqui diz aqui... "compare as frases a seguIR::..." olha a primeira frase... ele dá um par de frases... os autores... qualé a::... primeira frase?... [...]

[P1, A1]

Impelido a traduzir, como exigência do próprio espaço discursivo que se constitui enquanto contexto transverbal do gênero, o professor cria uma tática para fazer com que os alunos entendam a função morfológica do verbo. Daí ele negrita a possibilidade do verbo flexionar no âmbito da temporalidade (*é aquela palavra... que nós podemos... é/flexionar... e::... ela se relaciona... sempre::... a um aspecto de tempo::... melhor forma da gente... é/descobrir o*

que é um VERbo... é::... relacionar (som incompreensível) a esse::... é::... aspecto temporal::... presente passado e futuro...).

Nesse jogo tradutório, o discurso do professor torna perceptível o peso das plumas de concreto que ornaram o abstrato discurso científico (AUTHIER-REVUZ, 1998) na tomada de posição, ou seja, no processo de mediação do discurso científico, com seu efeito de real e animação provenientes das vozes autorais que inconscientemente perpassam o conceito de verbo apresentado pelo livro didático (*eu tenho uma luta muito grande com/com/com os alunos da sétima sé::rie::... sexta... PRA:: tentar inculcar... neles... o que... é verbo... e é uma graça::... porque pra eles tudo é verbo...*).

Trazemos mais dois recortes dessa aula que reforçam o uso de táticas. Para simplificar ao aluno a transitividade do verbo e especificar se o complemento é um objeto direto ou indireto, o professor adota um jogo de perguntas que o aluno deve fazer para descobrir ou para detectar o tipo de complementação exigida pelo verbo.

[04]

P: () os autores eles explicam... que... o verbo encontrar... ele quanto a transitividade... ele é transitivo direto... vocês sabem como é que a gente acha... dentro do contexto o verbo transitivo direto?... dentro da FRase::?... é fazendo a pergunta "o quê::?"... depois do verbo... ou "quem::?"... "quê?"... né?... "o quê?"... ou "quem?"... "o quê?" ou "quem?"... você diz assim mesmo... "você não deve encontrar::... nessa bagunça..." a pessoa vai perguntar... "o quê?"... "quem?"...

[05]

P: faltar O quê::?... né?... quando aparecer esse "O quê::?"... é porque o verbo... o verbo exige complemento... a ação do verbo ele se estende::... ele vai além... dele... se você parar (numa vírgula)... você perde o sentido... e verbos tran/intransitivos é::... eles são completos::... neles próprios... eles são completos... [...]

[P1, A1]

No recorte [04] apesar de apresentar a voz dos autores do LD³⁸³, o que eles dizem em relação à regência do verbo encontrar, o professor logo em seguida abandona o discurso estritamente teórico e, taticamente, investe no uso de perguntas, “o quê?” ou “quem?”, para facilitar o entendimento sobre o assunto (*vocês sabem como é que a gente acha... dentro do contexto o verbo transitivo direto?... dentro da FRase::?... é fazendo a pergunta "o quê::?"... depois do verbo... ou "quem::?"... "quê?"... né?... "o quê?"... ou "quem?"... "o quê?" ou "quem?"...*). O que caracteriza um estilo discursivo individual.

No recorte [05] o verbo em questão é transitivo direto. Com a tática da pergunta incorporada no DPE, o professor para explicar a passagem do sentido do verbo para o complemento, que nesse caso é um objeto direto, utiliza, sem mais explicações, a pergunta “o quê?” (*faltar O quê::?... né?... quando aparecer esse "O quê::?"... é porque o verbo... o verbo exige complemento...*). Nesse caso há a retomada do próprio discurso.

Quanto à ideia de transitividade, de passagem do sentido para o complemento, ele traduz da seguinte maneira: (*a ação do verbo ele se estende::... ele vai além... dele... se você parar (numa vírgula)... você perde o sentido...*).

³⁸³ CEREJA & MAGALHÃES (2005).

2. Perspectivas finais

Então, o espaço da docência proporciona a construção de um saber específico, fruto da atuação do professor. Nesse espaço ele assume a posição de tradutor, investe no trabalho de traduzir o conhecimento científico em conhecimento científico escolar/conhecimento didático. E é nesse trabalho que reside a autoria do professor, resultado dos posicionamentos diante da memória discursiva, do dado, e do jogo interlocutivo de sala de aula. Logo, não é um trabalho sem produto.

Referências Bibliográficas

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, Mikhail/VOLOCHINOV, Valentin N. *Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português: linguagens*. Volume 1, 2 e 3: Ensino Médio. 5ª ed. São Paulo: Atual, 2005.

CERTEAU, M. de. *A invenção do cotidiano*: 1, Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

FOUCAULT, Michel. [1971] (1996). *A ordem do discurso*. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 3ª ed. São Paulo: Edições Loyola.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do Saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

MAINGUENEAU, Dominique. *Novas tendências em análise do discurso*. Tradução Freda Indursky; revisão dos originais da tradução Solange Maria Ledda Gallo, Maria da Glória de Deus Vieira de Moraes. Campinas, SP: Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 3ª edição, 1997.

PRETI, Dino (org.). (1997). *Análise de textos orais*. 3 ed. São Paulo: Humanitas Publicações FFLCH/USP.

NO CAMPO DA IDENTIDADE: LÍNGUA PORTUGUESA E LÍNGUA MATERNA EM DOCUMENTOS OFICIAIS

Priscila da Silva SANTOS (USP³⁸⁴)

Resumo: O presente artigo traça um panorama histórico a partir de documentos oficiais normatizadores do ensino, publicados entre 1971 e 1998, a fim de depreender os possíveis traços semânticos que os termos “Língua portuguesa” e “Língua materna” adquirem no âmbito da formação de professores de Português. Parte-se da hipótese de que, no campo Oficial, “Língua Portuguesa” e “Língua Materna” estabelecem, entre si, uma relação polêmica de interincompreensão.

Palavras-chave: Língua Materna. Documentos oficiais. Interincompreensão. Ensino.

1. Introdução

Primeiramente, gostaríamos de esclarecer que nosso trabalho se filia ao projeto de pesquisa “Disciplinas da licenciatura voltadas para o ensino de Língua Portuguesa” (PROCAD – NF/CAPES), que pretende investigar as representações sobre a formação do professor de Língua Portuguesa e sobre seu ensino-aprendizagem. As pesquisas vêm sendo realizadas desde 2009 por um grupo de pesquisadores da USP, UFMA e UERN. Dentre as atividades desenvolvidas pelos pesquisadores estão a coleta e organização de documentos institucionais tais como as ementas, os programas de disciplinas, os projetos políticos pedagógicos, as grades curriculares e outros documentos que podem dar pistas a respeito de como tais disciplinas se configuram. Foi a partir da observação destes documentos, mais especificamente, de cinco programas de uma mesma disciplina intitulada “Didática da Língua Portuguesa”, que nos propusemos a investigar de que modo os campos Oficial, Acadêmico e Pedagógico, combinados entre si, constituem o que vem a ser “Língua materna”. No que se refere ao campo Oficial, do qual trataremos neste artigo, duas indagações vieram à tona.

A primeira delas tem a ver com a enorme variação na seleção dos conteúdos elencados e com o uso, aparentemente (in)distinto, de Língua Portuguesa (LP) e Língua Materna (LM) no interior dos programas. Ora, se um dos objetivos gerais do projeto de pesquisa, no qual nosso trabalho está inserido, era justamente propor uma discussão sobre a existência ou não de um *objeto* específico que caracterize a área da qual se encarregam as disciplinas estudadas, nos pareceu pertinente investigar se a LP e a LM poderiam vir a constituir este objeto. Formar um professor de Língua Portuguesa é igual a formar um professor de Língua Materna?

A segunda indagação diz respeito a forte presença dos Parâmetros Curriculares Nacionais, ora como referência bibliográfica, ora como conteúdo, nos programas observados: qual o papel de documentos oficiais na constituição do objeto de ensino de uma disciplina destinada à formação de professores de Português?

³⁸⁴ Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil, prisan2001@gmail.com.

O trabalho aqui apresentado é um recorte de nossa pesquisa de mestrado; nele, como já foi dito anteriormente, trataremos do campo Oficial, tomando como espaço discursivo alguns documentos federais publicados entre 1971 e 1998.

2. Fundamentação teórico-metodológica

Ao tomar o enunciado como manifestação de um saber que pode ser aceito, repetido e transmitido, o autor da *Arqueologia do Saber* (1969) estabelece um jogo de relações entre enunciados no qual é preciso criar regras para definir, antes de qualquer coisa, um campo de possibilidades constituído pela organização dos conceitos, pelos modos de reagrupamento dos objetos e pelos tipos de enunciação. Tais elementos formarão temas e teorias relativamente coesos e estáveis que serão chamados de *estratégias*. Assim, ao descrevermos o campo de possibilidades estratégicas, estaríamos descrevendo um *sistema de dispersão* e definindo uma regularidade a fim de circunscrever uma dada formação discursiva (FD). Logo, “a formação discursiva constitui grupos de enunciados, isto é, um conjunto de performances verbais que estão ligadas no nível dos enunciados” (GREGOLIN, 2010, p.90).

Maingueneau, por sua vez, ao propor que o *interdiscurso*³⁸⁵ precede o discurso, reformula o conceito de formação discursiva. Isto porque, partindo da hipótese foucaultiana de que podemos definir um conjunto de condições de existência para um número limitado de enunciados, Maingueneau defende que o discurso não se define como um grupo fechado de enunciados, mas como conjunto de restrições. O interdiscurso seria, para Maingueneau, composto por três elementos distintos: o *universo discursivo* (conjunto de formações discursivas diversas que interagem numa dada conjuntura), *campo discursivo* (conjunto de formações discursivas concorrentes que se delimitam reciprocamente numa determinada formação discursiva) e *espaço discursivo* (subconjuntos de formações discursivas postas em relação pelo analista).

No espaço discursivo é que se tece a rede de interação semântica, num processo chamado de interincompreensão. Segundo Maingueneau, tal processo consiste em enunciar de acordo com as regras de sua própria FD e, ao mesmo tempo, não compreender o sentido do enunciado do Outro. Cada FD tem uma maneira própria de interpretar o seu Outro, desse modo, acaba por se estabelecer uma relação polêmica na qual a manutenção da identidade depende da definição, *a priori*, das figuras que o Outro pode assumir.

Instaura-se assim, um movimento de desentendimento recíproco no qual um discurso-agente (tradutor +) interage com um discurso-paciente (traduzido -) estabelecendo uma relação sempre baseada na construção do simulacro do discurso antagonista. No entanto, para que esta relação polêmica de interincompreensão ocorra é necessário que haja, entre os discursos antagonísticos, a partilha de pressupostos, de um código que os transcenda, de uma ficção que

³⁸⁵ O interdiscurso, como se sabe, já havia sido definido por Pêcheux (1975) como conjunto estruturado das formações discursivas, mas tais formações diferentemente das propostas de Foucault e Maingueneau estariam identificadas às ideologias. É verdade que mais tarde, no final da década de 1970, Pêcheux redefiniria formação discursiva levando em consideração o conceito de acontecimento proposto por Foucault, visto que ela deixará de ser concebida como espaço estrutural fechado pelas amarras da ideologia para ser concebida como “constitutivamente ‘invadida’ por elementos provenientes de outros lugares (i.e., de outras formações discursivas) que nela se repetem, fornecendo-lhe suas evidências discursivas fundamentais (por exemplo, sob a forma de ‘pré-construídos’ e de ‘discursos transversos’)” (PÊCHEUX, 1993, p.314).

sustente a polêmica³⁸⁶. Nossa hipótese é de que LP e LM estabelecem entre si uma relação de interincompreensão e de que a ficção que sustenta a polêmica entre elas é a da legitimidade. Vejamos como isto ocorre no campo Oficial. Como já dissemos, tomaremos como espaço discursivo os documentos normativos federais.

3. Década de 70: a língua de chumbo

No artigo 1º, parágrafo segundo, da LDB 5692/71 consta que “O ensino de 1º e 2º graus será ministrado obrigatoriamente em língua nacional.” E ainda, no artigo 4º, inciso III, parágrafo 2º: “No ensino de 1º e 2º graus dar-se-á especial relevo ao estudo da língua nacional, como instrumento de comunicação e expressão da cultura brasileira.” Podemos notar, a partir do artigo 1º, que a relação língua-Estado ainda tem como principal característica o poder de generalizar e de tornar-se onipresente, via ensino. Paradoxalmente, o artigo 4º acrescenta à unificadora “língua nacional” a característica instrumental de comunicar e expressar a “cultura brasileira” (no singular).

Desse modo temos, de um lado, como sugere BARBUD (2001, p.248), a língua do Estado (fórmula descritiva dotada do poder de generalizar a maioria dos usos que são governados pela norma linguística) e, do outro lado, o estado da língua cujo depositário é o falante ordinário que se comunica e se expressa.

Acreditamos que, sobretudo na década de 1970, a tensão entre a língua do Estado e o estado da língua começa a se acirrar no contexto do ensino, dado que materialidades linguísticas empiricamente distintas encontram-se nas salas de aula cada vez mais heterogêneas. Neste sentido, como vimos acima, a Língua Nacional é homogeneizada por um mecanismo legal e, concomitantemente, multifacetada por este mesmo mecanismo, pois ele propõe que esta língua seja instrumento de comunicação e expressão da “cultura brasileira” à qual está intrínseco o traço da diversidade.

Cabe ainda observar que durante o período no qual o Brasil esteve sob o comando do regime militar no Brasil, a relação entre os campos Oficial e Acadêmico era bem definida no sentido de que a voz do regime se sobrepuja aos conhecimentos produzidos pela Linguística. Desse modo, não é possível encontrar em textos legais referentes à educação nenhuma menção ao termo língua materna, contrariamente ao que ocorre com documentos produzidos na década de 1980, como veremos a seguir.

4. Década de 80: mãe da língua materna

“Eu canto em português errado/ acho que o imperfeito não participa do passado/ troco as pessoas/ troco os pronomes...” (Legião Urbana).

³⁸⁶ Maingueneau utiliza também a expressão “conjunto ideológico comum” e, embora o próprio autor coloque o termo entre aspas, julgamos um contrassenso utilizá-lo devido à ênfase dada pelo autor ao distanciamento que seu posicionamento teórico mantém em relação às concepções de ideologia presentes na AD. Aliás, numa das críticas feitas a Foucault, Maingueneau afirma que os objetos descritos na *Arqueologia do Saber* (Gramática, Biologia e Política) se identificam às ideologias. Não partilhamos desta opinião, pois conforme aponta Gregolin (2004), a ausência, na obra de Foucault, de categorias clássicas do marxismo como a ideologia, por exemplo, ensejou, entre 1975 e 1979, uma série de críticas feitas por Pêcheux ao pensamento foucaultiano.

Com a abertura política do país no início de 1980, as vozes da academia puderam estabelecer maior diálogo com o discurso oficial. A preocupação em construir uma educação democrática veio ao encontro dos estudos a respeito da variedade linguística. Assim, em 1986, foi apresentado ao então ministro da educação – Marco Maciel – o relatório final das “Diretrizes para o aperfeiçoamento de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa”.

A Comissão responsável pela elaboração destas diretrizes foi instituída pelo Decreto nº 991.372 de 26 de junho de 1985. A referida comissão – que tinha a difícil tarefa de levar em consideração a unidade nacional assegurada pelo idioma pátrio, a diversidade linguística decorrente dos usos da(s) língua(s) materna(s) e a democratização dos “valores culturais” via leitura – era composta pelos seguintes membros: Abgar Renault (presidente), Antonio Houaiss, Celso Cunha, Celso Luft, Fábio Lucas, João Wanderley Geraldi (substituindo Aurélio Buarque de Holanda), Magda Becker Soares, Nelly Medeiros de Carvalho (substituindo Francisco de Gomes Matos) e Raymundo Jurandy Wanghan.

Vale a pena chamar atenção para fato de que, embora as diretrizes fossem “para o aperfeiçoamento do ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa”, a comissão era “para o aperfeiçoamento do ensino/aprendizagem de Língua Materna”. No primeiro item do documento elaborado pela comissão consta que “língua nacional”, “língua materna”, “língua vernácula” ou “língua pátria” se reportam, em documentos ou textos expositivos, à língua portuguesa na sua variedade brasileira³⁸⁷ “salvo entendimento contrário, decorrente do contexto” (p.4). Então, se o emprego é sinonímico, por que a distinção ao denominar o documento e a comissão? Estariam aí indícios de uma delimitação de fronteiras entre os campos Oficial e Acadêmico? E no que diz respeito ao Pedagógico, não estaria aí delegada ao ensino a função de levar a Língua do Estado à nação?

Ainda segundo o documento, a denominação “Português” ou “Língua Portuguesa” refere-se à disciplina escolar. Contudo, o objeto de ensino desta disciplina é ainda outra língua que parece se distinguir de todas estas colocadas sob o rótulo de língua portuguesa: trata-se da “língua de cultura”.

No tópico 2 do documento, após uma breve introdução que insinua a superioridade das línguas gráficas sobre as ágrafas, a “língua de cultura” é assim definida:

“O conceito de língua culta, conexo ao de norma culta, não coincide, pois, com o de língua de cultura. As línguas de cultura oferecem uma feição universalista aos seus milhões de usuários, cada um dos quais pode preservar, ao mesmo tempo, usos nacionais, locais, regionais, setoriais e profissionais.” (pp.5-6).

A partir do trecho acima podemos pensar que a “língua de cultura” aparece como um artifício para lidar com a relação variação linguística x normatização. A palavra “cultura”, ao mesmo tempo em que abrange a “variedade cultural brasileira”, carrega em si o traço da erudição que, hipoteticamente, caracterizaria as classes abastadas. Esta é a língua, ou melhor, esta é a cultura da qual é desprovida a população que, via democratização do ensino, tem acesso à escolarização. Deste modo, a palavra cultura tira as questões linguísticas propriamente ditas do centro da discussão e exerce um efeito de totalidade aparentemente democrático.

³⁸⁷ Temos novamente a ideia de unidade dado o emprego do singular em “variedade brasileira”.

Os mais otimistas poderiam argumentar que o uso de “línguas de cultura”, no plural, é indiscutivelmente democrático, pois cada língua, de cada comunidade é parte de uma cultura que pode ser universal. Contudo, atentemos ao verbo “preservar”, presente no excerto acima. Se os usuários das línguas de cultura podem “preservar” (segundo o Houaiss: defender, resguardar, conservar) os diferentes usos é porque o “respeitar” (ainda segundo Houaiss: honrar, temer, acatar, cumprir) não é um pressuposto partilhado por todos. Sabemos que alguns usos são mais respeitados que outros, portanto, não é possível preservar do mesmo modo “usos nacionais, locais, regionais, setoriais e profissionais”, pois eles não são igualmente legitimados na sociedade.

Portanto, temos, mais uma vez, um sentido apenas aparentemente democrático, pois, segundo o documento, é evidente “a excepcional importância e o inegável significado social que tem a língua de cultura na escola.” (p.1). Observemos que no âmbito do ensino, as línguas de cultura perdem a desinência de plural. Era de se esperar que a “cultura” se restringisse ao universo letrado das classes dominantes, pois no decreto que institui a Comissão, valores culturais e leitura aparecem como indissociáveis.

O reconhecimento da legitimidade das variedades linguísticas aparece nas Diretrizes como algo que se soma à “língua de cultura”. Contudo, não se trata de uma soma na qual os dois fatores têm o mesmo valor, pois é por meio da língua de cultura que se garantirá o acesso aos bens culturais e à participação política.

Apesar da expressão “língua de cultura” ter deixado de ser utilizada em documentos oficiais produzidos na década de 1990, a ideia de não estigmatização das variedades linguísticas, seguida da democratização do acesso à norma culta, continuou a se difundir como veremos adiante.

5. Década de 90: reconhecimento do multilinguismo?

Pelo menos dois documentos oficiais, postos em circulação na década de 1990, merecem nossa especial atenção no que se refere ao ensino de língua no Brasil: as Leis de Diretrizes e Bases 9394/96 e os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (Ensino Fundamental II).

Sancionada pelo então presidente da república, Fernando Henrique Cardoso, a LDB, também conhecida como lei Darcy Ribeiro, prevê na seção III **Do Ensino Fundamental**, Art. 32, IV, § 3º que “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”.

Podemos notar que, no contexto do artigo acima citado, a LM aparece em oposição à LP na qual está implícito o traço de homogeneidade, enquanto a heterogeneidade pretende ser contemplada pela consideração da existência das línguas indígenas, bem como pela tentativa, ao menos legal, de assegurar que as mesmas sejam utilizadas por seus falantes. O texto não deixa claro se os tais “processos próprios de aprendizagem” serão assegurados no ensino da língua portuguesa, no ensino bilíngue ou no de língua materna.

Mesmo quando o campo Acadêmico goza de maior participação no discurso Oficial – como parece ocorrer na ocasião da publicação do PCN(s), em 1998 – o ensino de LM parece servir apenas como jargão de exaltação à diversidade e à tolerância linguística. Vejamos o excerto abaixo, retirado da introdução dos PCN (s) de LP do segundo ciclo do Ensino Fundamental:

“A nova crítica do Ensino de **Língua Portuguesa**, no entanto, só se estabelecerá mais consistentemente no início dos anos 80, quando as pesquisas produzidas por uma lingüística independente da tradição normativa e filológica e os estudos desenvolvidos em variação lingüística e psicolingüística, entre outras, possibilitaram avanços nas áreas de educação e psicologia da aprendizagem, principalmente no que se refere à aquisição da escrita. Este novo quadro permitiu a emergência de um corpo relativamente coeso de reflexões sobre a finalidade e os conteúdos de ensino de **língua materna**³⁸⁸.” (p.18)

A relativização da “noção de erro” parece ser o maior impacto que os estudos da variação alcançaram no campo Pedagógico. Segundo os PCN(s), tal noção deve ser revista a fim de se pensar um modelo de correção que não esteja pautado na gramática tradicional. Assim, o documento propõe que a “noção de erro” seja substituída pela de “adequação”, isto é, livre de mitos e preconceitos sobre a língua. A escola não será responsável pela substituição da variedade do aluno por outra que se aproxime dos padrões de escrita, mas sim pela “*extensão da competência lingüística e pela construção ativa de subsistemas gramaticais sobre o sistema já adquirido.*” (p.31).

Pois bem, estando escrito nos documentos oficiais que a LP é uma unidade constituída por variedades e que o estudo de uma língua monolítica afinada à modalidade escrita e formal culta não se sustenta, pois não leva em consideração os usos que os falantes fazem da língua, é de se esperar que a variação e oralidade ocupem lugar de destaque no ensino. Contrariando tal expectativa, observa-se a seguinte passagem:

“Tomar a língua escrita e o que se tem chamado de língua padrão como objetos privilegiados de ensino-aprendizagem na escola se justifica, na medida em que não faz sentido propor aos alunos que aprendam o que já sabem. Afinal a aula deve ser o espaço privilegiado de desenvolvimento da capacidade intelectual e lingüística dos alunos, oferecendo-lhes condições de desenvolvimento de sua competência discursiva. Isso significa aprender a manipular os textos escritos variados e adequar o registro oral às situações interlocutivas, o que em certas circunstâncias, implica usar padrões mais próximos da escrita.” (p.30).

Deve ser pelas razões explicitadas no excerto acima que, ao longo de todo documento, é possível encontrar 73 ocorrências do termo LP e apenas duas do termo LM. Como pudemos notar no primeiro excerto do PCN, a LM funciona como um marco temporal entre aquilo foi produzido antes e depois da Linguística, mas o grau de coesão do corpo “de reflexões sobre a finalidade e os conteúdos de ensino” ainda é bastante questionável. Até o presente momento, a partir da análise dos documentos que tomamos aqui como espaço discursivo, só podemos enunciar negativas: a LM não é uma disciplina e também não é um objeto de ensino-aprendizagem.

6. Conclusão

Baseados na análise dos documentos citados, tentamos identificar os eixos primitivos semânticos de LP e LM presentes no campo Oficial e apreendemos o conjunto de semas reivindicados (positivos) e o conjunto de semas rejeitados (negativos) por LP e LM neste mesmo campo. Deste modo, obtivemos o seguinte resultado:

³⁸⁸ Grifo nosso.

Quadro 1 – Interincompreensão LP e LM no campo Oficial

Eixo Primitivo Semântico	L1+ (Semas valorizados por LP) Semas obtidos pela operação de UNIVERSALIZAÇÃO (U)	L1. (Semas valorizados por LM) Semas obtidos pela operação de Contrariedade (não U)
LEGITIMIDADE	Homogêneo Nacional Substituição (da competência linguística) Pragmático/instrumental Ensino Escrita	Heterogêneo Regional Extensão (da competência linguística) Expressivo/ subjetivo Aprendizagem Fala

É preciso esclarecer de que modo construímos o quadro. Começaremos pelas dificuldades e, em seguida, apontaremos os caminhos encontrados, até o momento, para superá-las.

A primeira dificuldade foi a de construir uma oposição primitiva que permitisse operar sobre o eixo primitivo semântico. A segunda dificuldade foi a de encontrar um eixo primitivo semântico que nos permitisse lidar com as nuances existentes entre as décadas, ou seja, especificar o percurso que se inicia na língua como instrumento de comunicação e, paradoxalmente, de expressão (década de 70), passando pela língua de cultura sob o estandarte da universalização (década de 80) e, finalmente, pelo reconhecimento da existência da língua materna sem que ela venha a se tornar objeto de ensino (década de 90). Pois bem, a fim de driblarmos a primeira dificuldade partimos da oposição primitiva Universalidade x Particularidade³⁸⁹. Nossa escolha por esta oposição se justifica pelo fato de que tanto LP, via conservação da norma, quanto LM, via reconhecimento da existência da língua adquirida antes do início do processo de escolarização, tendem a dar à língua um caráter universal. Em outras palavras, LP utiliza o ensino e LM utiliza a aquisição como mecanismo de universalização.

Foi justamente a oposição Universalidade x Particularidade que nos levou a superar a segunda dificuldade, ou seja, a de eleger a Legitimidade como eixo primitivo semântico de LP e LM no campo Oficial. Isto porque no período histórico recortado pode-se notar um aumento progressivo da reivindicação por democracia, não só no sentido de regime político, mas principalmente no sentido empregado por Rancière (1996, p.79), ou seja, como “modo de manifestação do político enquanto instauração do litígio sobre igualdade de condições na comunicação social e nos processos de subjetivação do falante”. Notemos que neste processo de “instauração do litígio”, tanto LP quanto LM reivindicam para si o caráter de língua legítima.

Sendo assim, no quadro acima, aplicamos a Universalização (U) sobre o eixo semântico primitivo da Legitimidade, a fim de obter os semas valorizados por LP elencados na coluna L1+. Depois, aplicamos sobre estes semas obtidos a operação de contrariedade (não U) para obtermos os semas valorizados por LM, elencados na coluna L-. Por ora, podemos concluir que a

³⁸⁹ Estamos procedendo à maneira de Maingueneau que, para construir o modelo religioso jansenista, partiu da oposição primitiva Concentração vs Expansão e utilizou “Concentração” como uma operação que se aplicava a diversos eixos primitivos semânticos (Relação, Espacialidade, Número etc.).

concepção difusa sobre o modo como se constituem LP e LM é fruto também de uma acirrada disputa política de legitimação da homogeneidade e da heterogeneidade na constituição da identidade linguística brasileira.

Referências Bibliográficas

BARBUD, Philippe. A língua do Estado – O estado da língua. In: BAGNO, Marcos (org.). *Norma Linguística*. São Paulo: Loyola, 2011. p.247-270.

FOUCAULT, M. Michel. *A arqueologia do saber*. São Paulo: Forense Universitária, 2004.

GREGOLIN, Maria do Rosário. *Foucault e Pêcheux na análise do discurso: diálogos e duelos*. São Carlos: ClaraLuz, 2004.

MAINGUENEAU, Dominique. *Gênese dos discursos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PÊCHEUX, Michel. A análise de discurso: três épocas. In: GADET, F. HAK, T. (Orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Editora da Unicamp, 1993, p. 311-319.

RANCIÈRE, Jacques. *O desentendimento: política e filosofia*. Tradução de Ângela Leite Lopes. São Paulo: Editora 34, 1996.