



Linguagem **em** Foco

Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO CEARÁ



VOLUME 6 - Nº 2 - 2014
ISSN 2176-7955



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

REITOR

José Jackson Coelho Sampaio

VICE-REITOR

Hildebrando dos Santos Soares

EDITORA DA UECE

Erasmio Miessa Ruiz

CONSELHO EDITORIAL

Antônio Luciano Pontes

Eduardo Diatahy Bezerra de Menezes

Emanuel Ângelo da Rocha Fragoso

Francisco Horácio da Silva Frota

Francisco Josênio Camelo Parente

Gisafran Nazareno Mota Jucá

José Ferreira Nunes

Liduina Farias Almeida da Costa

Lucili Grangeiro Cortez

Luiz Cruz Lima

Manfredo Ramos

Marcelo Gurgel Carlos da Silva

Marcony Silva Cunha

Maria do Socorro Ferreira Osterne

Maria Salete Bessa Jorge

Silvia Maria Nóbrega-Therrien

CONSELHO CONSULTIVO

Antônio Torres Montenegro (UFPE)

Eliane P. Zamith Brito (FGV)

Homero Santiago (USP)

Ieda Maria Alves (USP)

Manuel Domingos Neto (UFF)

Maria do Socorro Silva Aragão (UFC)

Maria Lírida Callou de Araújo e Mendonça (UNIFOR)

Pierre Salama (Universidade de Paris VIII)

Romeu Gomes (FIOCRUZ)

Túlio Batista Franco (UFF)

MARIA HELENICE ARAÚJO COSTA
ROZANIA MARIA ALVES DE MORAES
(ORGANIZADORAS)

LINGUAGEM EM FOCO

REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA
APLICADA DA UECE

Volume 6 - Nº 2 - 2014 - ISSN 2176-7955



LINGUAGEM EM FOCO

Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE

© 2014 *Copyright by* Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada - PosLA

Impresso no Brasil / *Printed in Brazil*

Efetuada depósito legal na Biblioteca Nacional

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

Editora da Universidade Estadual do Ceará - EdUECE

Av. Paranjana, 1700 - Campus do Itaperi - Reitoria - Fortaleza - Ceará

CEP: 60740-000 - Tel: (085) 3101-9893. FAX: (85) 3101-9893

Internet: www.uece.br - E-mail: eduece@uece.br / editoradauece@gmail.com

Editora filiada à ABEU



COORDENAÇÃO EDITORIAL

Erasmio Miessa Ruiz

DIAGRAMAÇÃO E CAPA

Fabio Nunes Assunção

REVISÃO DE TEXTO

Beatriz Alves Nascimento

Francisco Igor Albuquerque Dantas

Hylo Leal Pereira

Kandice da Silva Ferreira

Luiz Eleildo Pereira Alves

Rochelle Kilvia Nascimento Mendes

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Biblioteca Central do Centro de Humanidades

Bibliotecário Responsável – Doris Day Eliano França – CRB-3/726

FICHA CATALOGRÁFICA

L755 Linguagem em Foco (recurso eletrônico). Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE / Maria Helenice Araújo Costa; Rozania Maria Alves de Moraes (org). V.6, n.2, 2014, Fortaleza, Ce. – EdUECE, 2014

143 p.

ISSN: 2176-7955

1. Linguagem – Periódico. I. Costa, Maria Helenice Araújo (Org.) II. Moraes, Rozania Maria Alves de (Org.). III. Título.

CDD: 418

LINGUAGEM EM FOCO
Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE
Volume 6 - Nº 2 - 2014 - ISSN 2176-7955

EQUIPE EDITORIAL

Maria Helenice Araújo Costa (UECE)
Íuta Lerche Vieira (UECE)
Rozania Maria Alves de Moraes (UECE)

CONSELHO EDITORIAL DA REVISTA

Angela Paiva Dionísio, UFPE, Brasil
Antonieta Celani, PUC-SP, Brasil
Antonio Carlos Xavier, UFPE, Brasil
Antonio Mendoza Fillola, Universidade de Barcelona, Espanha
Antonio Paulo Berber Sardinha, PUC-SP, Brasil
Carlos Alberto Marques Golveia, Universidade de Lisboa, Portugal
Célia Magalhães, UFMG, Brasil
Charles Bazerman, Universidade da Califórnia em Santa Bárbara, EE UU
Denise Bértoli Braga, UNICAMP - SP, Brasil
Eduardo Santos Junqueira Rodrigues, UFC, Brasil
Elisabeth Reis Teixeira, UFPA, Brasil
Giovana Ferreira Gonçalves, Universidade Federal de Pelotas, Brasil
Heloísa Collins, PUC - SP, Brasil
Ieda Maria Alves, USP, Brasil
Ingedore Koch, UNICAMP - SP, Brasil
Jean-Pierre Cuq, Universidade de Nice, França
Júlio César Araújo, UFC, Brasil
Kanavillil Rajagopalan, UNICAMP - SP, Brasil
Leila Bárbara, PUC - SP, Brasil
Luiz Fernando Gomes, Universidade de Sorocaba - SP, Brasil
Luiz Paulo da Moita Lopes, UFRJ, Brasil
Mailce Borges Mota, UFSC, Brasil
Maria Lúcia Barbosa de Vasconcellos, UFSC, Brasil
Marcelo Buzato, UNICAMP - SP, Brasil
Matilde Scaramucci, UNICAMP - SP, Brasil
Mônica Magalhães Cavalcante, UFC, Brasil
Nina Célia Almeida de Barros, Brasil
Orlando Vian Júnior, UFRN, Brasil
Stella Esther Ortweiler Tagnin, USP, Brasil
Tania Regina de Souza Romero, Universidade Federal de Lavras - MG, Brasil
Thaïs Cristófaró Silva, UFMG, Brasil
Vera Lúcia Menezes, UFMG, Brasil
Vlândia Maria Cabral Borges, UFC, Brasil

LINGUAGEM EM FOCO

Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE

V. 6, N. 2, ano 2014

SUMÁRIO

Editorial 9

Maria Helenice Araújo Costa e Rozania Maria Alves de Moraes (orgs.)

ARTIGOS

Linguagem, dor e agência: a gramática descolonial dos trabalhadores rurais sem terra 11

Claudiana Nogueira de Alencar (UECE)

Sentidos da convivência com a semiaridez em enunciados dos agricultores familiares de Bela Conquista 23

Edineide da Silva Ferreira (IFBA)

O Facebook como espaço de luta contra-hegemônica 37

Gláucia Maria Bastos Marques (CMF)

Nacionalismo e Educação: ideologias 49

Lucineudo Machado Irineu (UNILAB)

Kélyva Freitas Abreu (IFSPE)

Linguística Aplicada e formação de professores: entendendo o tornar-se professor 61

Alessandra Silva T. de Melo (PUC-RJ)

Interfaces: identidade de professor e contexto vivencial 73

Ida Maria Morales Marins (UFP-RS)

Crenças de professores de Francês Língua Estrangeira (FLE) sobre o uso do texto literário em sala de aula de cursos de idiomas de Fortaleza 81

Elisandra Maria Magalhães (CCF/UFC)

Girlene Moreira da Silva (IFRN)

Do banco dos réus à carnavalização: uma reflexão sobre o uso das tecnologias de comunicação e informação no contexto brasileiro do ensino de línguas 103

Vânia Soares Barbosa (UFPI)

Antonia Dilamar Araújo (UECE)

Laura Tey Iwakami (UECE)

Ensino da transitividade verbal na educação básica: das concepções gramaticais aos manuais didáticos 117

Cintia Rodrigues Araújo Coelho (UECE)

Wilson Júnior de Araújo Carvalho (UECE)

Cássio Florêncio Rubio (UNILAB)

Brincando com cores: polissemia em esquemas de composição 127

Valéria Fernandes Nunes (UERJ)

Normas da Revista 143

LINGUAGEM EM FOCO

Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE

V. 6, N. 2, ano 2014

EDITORIAL

Estamos finalmente disponibilizando o número 2, volume 6 da Revista Linguagem em Foco. Este é, assim como o anterior, um número de temática livre, o que não nos impede de observar alguns critérios para sequenciar os dez artigos que o compõem.

Os quatro primeiros artigos se aproximam em termos teóricos, na medida em que tomam por base teorias que, grosso modo, podem ser ligadas à Análise do Discurso. Abre a coletânea, **Linguagem, dor e agência: a gramática descolonial dos trabalhadores rurais sem terra**, da autoria de Claudiana Nogueira de Alencar, que relata pesquisa junto a um acampamento do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST). A autora recorre aos pressupostos da pragmática cultural para discutir o que chama de “terapia da linguagem da mística”, o uso de nomes dos mortos na luta pela terra para denominar os espaços geopolíticos da comunidade. Segue-se a esse outro trabalho também resultante de pesquisa com uma comunidade rural. Em **Sentidos da convivência com a semiaridez em enunciados dos agricultores familiares de Bela Conquista**, Edineide da Silva Ferreira analisa, sob a perspectiva da Análise do Discurso de linha Francesa, a emergência de sentidos no discurso de agricultores de um assentamento rural da Bahia sobre a questão da seca. No terceiro texto, **O Facebook como espaço de luta contra-hegemônica**, Gláucia Maria Bastos Marques analisa o discurso de participantes da Marcha das Vadias, tomando como base a teoria bakhtiniana e a teoria da recepção. Os dados analisados constam de entrevistas sobre o uso da mídia *Facebook* como ferramenta para divulgação dos movimentos sociais. Fechando o bloco, vem o artigo **Nacionalismo e educação: ideologias**, em que Lucineudo Machado Irineu e Kélvyta Freitas Abreu partem de uma discussão geral sobre as noções de nacionalismo, educação e ideologia com base em Dewey e Teixeira e recorrem depois a categorias propostas por Dijk para analisar reportagens que tratam do impacto do ENEM na educação brasileira.

Seguem-se a esse primeiro bloco dois textos que tratam especificamente de questões ligadas à formação de professores. No primeiro deles, **Linguística Aplicada e formação de professores: entendendo o tornar-se professor**, Alessandra Silva T. de Melo discute a pertinência de estabelecer relações entre os conceitos da Linguística Aplicada de caráter exploratório e a análise do discurso de professores em formação. A autora dá ênfase à noção de desaprendizagem como uma forma de mostrar como são construídas as identidades de professores nas escolas públicas. No segundo, **Interfaces: identidade de professor e contexto vivencial**, Ida Maria Morales Marins problematiza a relação entre o processo de construção identitária do professor e a prática docente de alunas de Letras em estágio. Além de uma bibliografia voltada diretamente para a formação de professor, a autora usa a teoria bakhtiniana para analisar o discurso das alunas participantes.

Na sequência, vêm dois trabalhos que mesclam questões de formação de professores e questões de ensino de línguas. Em **Crenças de professores de Francês Língua Estrangeira (FLE) sobre o uso do texto literário em sala de aula de cursos de idiomas de Fortaleza**, Elisandra Maria Magalhães e Girlene Moreira da Silva investigam as crenças de oito professores de francês sobre o uso do texto literário como ferramenta para o ensino. Os dados, gerados por meio da aplicação de um questionário, apontam para o reconhecimento desses professores de que a literatura pode funcionar como um recurso importante para melhorar o ensino de francês como língua estrangeira. Já em **Do banco dos réus à carnavalização: uma reflexão sobre o uso das tecnologias de comunicação e informação no contexto brasileiro do ensino de línguas**, Vânia Soares Barbosa, Antônia Dilamar Araújo e Laura Tey Iwakami desenvolvem uma reflexão sobre o uso das TICS no ensino de inglês. Partindo da ideia de que o uso das tecnologias na escola depende do tripé governo, professor e alunos, as autoras destacam a relevância do avanço das tecnologias para as mudanças sociais, mas reconhecem que ainda há um longo caminho a ser percorrido no tocante ao uso dessas ferramentas no ensino da língua inglesa.

Fechando a coletânea, vêm dois trabalhos que enfocam discussões ligadas à gramática. No primeiro deles, **Ensino da transitividade verbal na educação básica: das concepções gramaticais aos manuais didáticos**, Cintia Rodrigues Araújo Coelho, Wilson Júnior de Araújo Carvalho e Cássio Florêncio Rubio enfocam a transitividade verbal estabelecendo uma comparação sobre as abordagens desse fenômeno pela gramática tradicional e pela gramática descritiva. Os autores analisam dois livros didáticos e constatam que, nesses manuais, a transitividade é abordada nos limites da gramática tradicional. No segundo, **Brincando com cores: polissemia em esquemas de composição**, Valéria Fernandes Nunes desenvolve uma discussão com base na Gramática Cognitiva sobre a polissemia. Os dados da pesquisa são resultantes de entrevista com 40 crianças, as quais são desafiadas a comparar pares de expressões em que as cores funcionam ora como substantivos ora como adjetivos.

Aos autores, aos pareceristas e aos revisores, nossos agradecimentos pela relevante contribuição. Aos leitores, nosso convite para que desenvolvam com os textos um diálogo proveitoso.

Maria Helenice Araújo Costa e Rozania Maria Alves de Moraes (Organizadoras)

LINGUAGEM EM FOCO

Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE
V. 6, N. 2, ano 2014

LINGUAGEM, DOR E AGÊNCIA: A GRAMÁTICA DESCOLONIAL DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA

*Claudiana Nogueira de Alencar (UECE)**

RESUMO

Neste artigo, procuro mostrar como o caráter complexo e seletivo da violência é enfrentado pelos movimentos sociais camponeses através do trabalho terapêutico da linguagem. Partindo do pressuposto de que a violência, marcada por dinâmicas de poder colonizador, atinge preferencialmente as comunidades subalternas situadas no lado oprimido da diferença colonial, decidi investigar as práticas políticas e culturais de ressignificação da violência pelo movimento camponês brasileiro, através de uma pesquisa-ação realizada em um assentamento rural do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra- MST, situado em uma cidade interiorana do Nordeste do Brasil. Minha preocupação central será discutir a linguagem da dor e do sofrimento na cosmologia subalterna camponesa latino-americana como um modo de agência contra apropriação/violência do sistema capitalista colonizador.

Palavras-chave: Linguagem; Dor; Agência; MST

ABSTRACT

This paper offers an overview of the relationship between language, pain and agency and analyzes an ethnography with the Landless Workers Movement (MST) in Ceará and their ritualized presentation called “mística”. The mística uses tools, clothing and song that remind them that the struggle against colonizing violence continues. A great deal of pain is expressed in the ritual, that acts as a collective cultural grammar, which allows the presenters to express their pain, by the speech acts, remembering those who have died. Drawing on pragmatic perspective, it focuses on pain in order to think about agency in language in the peasants’ grammar.

Keywords: Language; Pain; Agency; MST

* Professora do curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará

INTRODUÇÃO

Este artigo baseia-se em estudo realizado em um assentamento rural ligado a um dos mais destacados movimentos de camponeses no Brasil: o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). O MST não restringe sua luta à defesa da Reforma Agrária no Brasil, mas constrói suas reivindicações em torno de temas variados, tais como: biodiversidade, agrobiogenética, segurança alimentar, relações de gênero e sexualidade, consumo, fome e pobreza contrastantes com o desenvolvimento econômico. Assim, pode-se perceber uma tendência para a transnacionalização do movimento camponês, que pretende conferir às suas lutas um caráter global e multifacetado.

Nesse sentido, pretendo explorar a ideia de que a experiência de compartilhamento ou de solidariedade que constrói a intersubjetividade dos militantes do MST a partir de lugares étnico-raciais subalternos diversos, é constituída a partir de uma pragmática da dor, que ressignifica o sofrimento dos “condenados” da América Latina. Esta cosmologia subalterna sobre a violência a que são submetidos, não apenas os povos camponeses do MST, mas outros grupos oprimidos do Sul, é produzida através de diversos jogos de linguagem (WITTGENSTEIN, 1958), práticas discursivas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Nessas práticas linguísticas de ressignificação da violência sofrida pelos povos camponeses, atos de linguagem, que performatizam a dor dos oprimidos, são constantemente repetidos e reificados pelo MST.

Pretendo, assim, focar em dois elementos, que considero centrais à compreensão da cosmologia subalterna do movimento camponês dos Sem Terra:

- a) um conceito da dor como modo de agência é constituído por uma gramática cultural que ressignifica a violência no campo contra os camponeses que lutam contra a opressão, através de ritualizações, nomeações e narrações.
- b) a gramática da dor como agência, possível pela ideia que a linguagem é modo de ação social e forma de vida (AUSTIN, 1962; WITTGENSTEIN 1958), é uma gramática descolonizadora na medida em que ela promove o reconhecimento da dor moral (HONNET, 2003) que sofrem os oprimidos e assim constitui um sentido para a solidariedade para desmantelar hierarquias étnicas, sexuais, geográficas, linguísticas, socioeconômicas na luta por libertação contra o “sistema mundo capitalista colonial/patriarcal” (GROSFUGUEL, 2009).

A análise buscará esclarecer diferentes formas de constituição dessa gramática da dor pelos camponeses no cotidiano do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, através da mediação cultural da escola do campo, onde atuei como investigadora participante.

Para entender essa gramática é preciso nos deter um pouco sobre as concepções de linguagem de Wittgenstein (1958). Ao afirmar que o “falar da linguagem é parte de uma atividade ou de uma forma de vida” (§ 23, IF), o filósofo abre espaço para uma compreensão antropológica da linguagem. As práticas culturais vivenciadas em nosso cotidiano são vistas por ele como jogos de linguagem dinâmicos e históricos, constitutivos de gramáticas culturais. A gramática para Wittgenstein se refere ao ordenamento histórico das formas de vida, o que significa práticas culturais reguladas. Como não se trata de um sistema de regras sintático-semântico que constituiria a gramática de uma

língua, mas sim de gramática pragmática, vamos usar o termo “gramática cultural”, seguindo a linha de pensamento de Veena Das (2007), em seu trabalho etnográfico sobre as relações entre gênero, violência e subjetividade. Gramáticas culturais dizem respeito ao estabelecimento, muitas vezes invisível, de regras culturais, constituídas na historicidade de nossas formas de vida, que respondem pelo ordenamento de discursos, de subjetividades e de ideologias.

É a noção wittgensteiniana de gramática que nos possibilita entender como a linguagem da dor é sempre compartilhada, sempre social. Para Wittgenstein, quando alguém fala da sua “dor” somente pode constituir significados para essa sensação porque há uma vivência linguístico-cultural anterior em que essa palavra ganha sentido. Essa vivência anterior constituiria a gramática da palavra “dor”, ou simplesmente, como denominamos, neste estudo, “gramática da dor”. No dizer de Wittgenstein: “Quando dizemos que alguém dá um nome à dor, o preparado é aqui a gramática da palavra ‘dor’, ela indica o posto em que a nova palavra é colocada” (§ 257, IF). Desse modo, entendemos que a dor, o sofrimento e a violência não escapam à linguagem, mas são constitutivos de jogos de linguagem, atividades socioculturais, linguisticamente constituídas e reguladas por suas gramáticas na dinamicidade da história. Nesse sentido, a gramática da dor do movimento camponês pode significar uma resposta subalterna à violência seletiva imposta pela colonialidade do poder.

Gostaria de pensar este trabalho como inserido nesta pragmática cultural, que considero como uma perspectiva teórica proveniente do lado subalterno da diferença colonial. A pragmática cultural seria o lugar teórico de diálogo entre os estudos decoloniais e os estudos críticos da linguagem, os quais propõem uma nova pragmática, preocupada em questionar a colonização do pensamento na formalização das teorias linguísticas e na opressão linguística do outro (RAJAGOPALAN, 2003a, 2003b, 2010).

1. O MARTÍRIO DA TERRA

Aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam.

(Paulo Freire, em *Pedagogia do Oprimido*)

Em *Os sertões*, o escritor brasileiro Euclides da Cunha fala de um martírio do ser humano diante da escassez da terra provocada pela seca: “o reflexo de tortura maior, mais ampla, abrangendo a economia geral da Vida. Nasce o martírio secular da Terra”. Atualizando a leitura sobre esse clássico final da primeira parte d’*Os sertões*, o crítico literário e sociólogo brasileiro Antônio Cândido diz que, em nossos dias, o martírio da terra não é a natureza, não é a seca que tortura o ser humano.

Para Cândido (2002) o martírio secular da Terra é a devastação predatória de todo o país, a subordinação da posse do solo à sede imoderada de lucro. Tal martírio rouba as condições de o trabalhador rural manter com dignidade a sua família e de produzir de maneira compensadora para o mercado. “Hoje, o martírio do homem rural é a espoliação que o sufoca”, diz o crítico que conclui em um depoimento sobre o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra: “tanto o martírio da terra (ecológico e econômico), quanto o martírio do homem (econômico e social) só podem ser remidos por meio de uma redefinição das relações do homem com a terra, objetivo real do MST”.

Passei a perceber o problema do “martírio da terra” como uma referência ao caráter preferencial da violência contra os povos colonizados da América Latina, através da linguagem do sofrimento e da dor no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, MST.

Referindo-se à consciência de que as políticas de educação do campo não eram uma concessão de governos, mas fruto da organização e conquista das lutas camponesas, Maria de Jesus narra, na ocasião sobre as diversas marchas e ocupações realizadas pelo movimento em defesa da educação no campo e contra a violência dos opressores que se manifesta de uma forma seletiva até mesmo no seu nível estrutural: “O analfabetismo no Brasil não está presente entre os grandes latifundiários, entre os comerciantes, os industriais ou os empresários, mas entre os trabalhadores”, denuncia a líder camponesa em uma entrevista, trazendo-nos a questão da seletividade da dominação. E continua mostrando que a educação do campo é aquela que respeita os problemas locais e especificidades dos indígenas, quilombolas, ribeirinhos, trabalhadores rurais, enfim, como disse Maria: “a educação do campo respeita as populações do campo”.

As falas de Maria sobre o fato de o analfabetismo não se apresentar como um problema entre a classe dominante nos remetem à violência seletiva dos opressores, que instauram, segundo Paulo Freire (2005), a vocação do “ser menos”. Paulo Freire refere-se à violência dos opressores como usurpadora da humanidade, o que nos faz pensar no conceito de “colonialidade do ser” desenvolvido por um grupo de intelectuais latino-americanos críticos da colonialidade/modernidade.

Para o filósofo porto-riquenho Nelson Maldonado-Torres (2008, p. 96) a colonialidade do ser refere-se ao processo pelo qual o senso comum e a tradição são marcados por dinâmicas de poder de caráter preferencial: “discriminam pessoas e tomam por alvo determinadas comunidades”. Baseando-se no conceito de colonialidade do poder¹, desenvolvida pelo sociólogo peruano Aníbal Quijano (2009, p. 73) como um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista, Maldonado-Torres analisa o caráter preferencial da violência como colonizador do ser que se traduz, por meio da colonialidade, na relação entre o racismo, a exploração capitalista, o monopólio do saber, o domínio sexual e a história colonial moderna.

Essa história colonial é resgatada no discurso dos Sem Terra quando inscrevem a gênese dos conflitos agrários no Brasil na divisão injusta de terras, durante o período do Brasil-Colônia, no séc. XVI. É o que me disse Antônio, militante do MST de 25 anos que mora no estado vizinho do Rio Grande do Norte e que veio ao Ceará para participar do curso de formadores: “essa história começou quando os portugueses roubaram as terras dos índios. Os poderosos são assim, sempre querem tudo pra si”.

Esse “querer tudo para si” ou o “ser mais” se deu, segundo Freire (2005, p. 32), por uma distorção histórica que provocou a desumanização do ser humano. É Enrique Dussel, filósofo da libertação latino-americano, que atribui à modernidade colonizadora e ao seu *ego conquistus* a instauração de todo um mundo periférico e colonial injusto e desigual.

¹ Para Ramón Grosfoguel (2009) como fim das “administrações coloniais” e a independência dos Estados-nação “os povos não-europeus continuam a viver sob a rude exploração e dominação europeia/euro-americana” passando do “colonialismo global” para um período de “colonialidade global”.

2. RITUALIZAÇÃO: CELEBRANDO A MORTE NA LUTA PELA TERRA

Nesta seção analiso o jogo de linguagem mística do MST, vivenciado durante o Curso de Magistério da Terra, voltado para a formação de educadoras e educadores em assentamentos/acampamentos, proposta pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, realizado entre 2006 e 2009. O Curso aqui analisado foi realizado na cidade de Russas, a 162 km da capital cearense, em um assentamento do MST. A bela paisagem da antiga fazenda, agora assentamento Bernardo Marin II² me era familiar, pois meu pai e meus avós trabalharam como arrendatários em partes daquelas terras. Contei para os alunos e alunas do curso de formação para o magistério, do qual participei como educadora do Programa Nacional de Educação em áreas de Reforma Agrária (PRONERA)³ e como pesquisadora participante, a minha história sobre o lugar.

Apesar da ligação com o campo, tudo era novo para mim. Eu ainda não havia vivenciado as experiências de educação do campo, educação como prática libertadora (FREIRE, 1989) como base para a formação de educadoras e educadores em assentamentos/acampamentos, proposta pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra: uma formação voltada para o projeto político-pedagógico do movimento.

Naquele curso conheci a mística do MST. Celebração das práticas do movimento social camponês em suas vivências cotidianas, a mística significa para Leonardo Boff “o conjunto de convicções profundas, as visões grandiosas e as paixões fortes que mobilizam as pessoas e movimentos na vontade de mudanças ou que inspiram práticas capazes de afrontar quaisquer dificuldades ou sustentam a esperança face aos fracassos históricos” (1998, p. 37).

Talad Asad (2000) estuda as formas como diferentes tradições articulam as possibilidades de se ter uma vida sã em um mundo tão doloroso. Seu estudo nos ajuda a perceber como o sofrimento vivenciado pelos camponeses do movimento camponês em suas lutas coletivas não funciona apenas como um estímulo para a ação, mas é parte integrante da própria ação. A mística do MST é a inauguração de uma nova forma de agência que reconhece em si a lesão física e moral provocada pelo opressor/dominador/colonizador contra o seu companheiro/a através da dor-compaixão que se inscreve em seu corpo e sua alma como uma disposição de ordem físico-moral que performatiza as formas de vida dos agentes, inserindo-os em uma história coletiva. É nesse sentido que o caderno de formação do MST fala dessa disposição como um *modus* disciplinar individual que constituiria um ethos do revolucionário, descrevendo a mística como “este ânimo interior torna as pessoas combativas e carinhosas, abertas e perseverantes, mas sobretudo, companheiras. É a afirmação e o alimento de nossa esperança, em qualquer conjuntura” (PELOSO, 1998, p. 7). O jogo de linguagem da mística inclui também o hasteamento da bandeira do MST que contém os seus símbolos relacionados com as lutas camponesas. As músicas cantadas nos intervalos das aulas e as encenações, que sempre iniciavam o dia durante o curso de formação, enfatizam o aspecto doutrinal do movimento: o discurso lítero-musical das canções traz uma abordagem pedagógica em atos de fala que reproduzem

² Com uma área de 240 hectares, o assentamento Bernardo Marin II localiza-se a 15 km da sede municipal; conta, atualmente, com 33 famílias assentadas e um total aproximado de 145 pessoas.

³ Fruto das discussões desenvolvidas no I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (ENERA) realizado em 1997, o PRONERA é uma conquista dos Sem Terra que reivindicavam continuamente uma política de educação situada no campo e libertadora para os camponeses que vivem em áreas de Reforma Agrária.

as gritos de ordem que, repentinamente, eram bradadas por um aluno pertencente ao movimento e que, instantaneamente, repetidas por todo o grupo: “MST!/ Essa luta é pra valer!”, “Reforma agrária quando? Já!”, “Sou Sem Terra sim senhor/ sou Sem Terra com amor”.

A repetição de determinados atos de fala escritos e audiovisuais (através de cartazes, botons e canções) me fizeram identificar certa sacralização da dor, quando percebi que “o sangue derramado no campo” e a violência no conflito pela terra eram constantemente tematizados em conjunto com a afetividade e a alegria sempre presentes na mística. Os alunos e líderes do MST, meus informantes, responderam a minha surpresa sobre este monossemismo temático em torno dos conflitos, da violência no campo, que me parecia soar como uma regra para o jogo de linguagem “mística”, remetendo-me à paixão, ao ânimo e a coragem para se contrapor à massificação e à ideologia da burguesia através da apresentação e conseqüente necessidade de continuidade, da vida dos que tombaram lutando contra a exploração e injustiça no campo.

Na vivência de uma dentre as muitas místicas que pude presenciar, um dos grupos divididos por regiões, previamente organizado, dramatizou uma cena em que trabalhadores rurais acampados foram cruelmente executados por um grupo de policiais. Na sequência, foi cantada uma música de dor, lamento e exortação à continuidade da luta pela terra, enquanto dois jovens traziam a bandeira vermelha do MST e cobriam os corpos dos colegas, que representavam os trabalhadores rurais assassinados. Alguns choravam. A mística continuou com a leitura de um texto que rememorava o “Massacre de Eldorado dos Carajás” já dramatizado pelos militantes, que ocorreu no dia 17 de abril de 1996 no norte do Brasil, quando mais de mil famílias inteiras, que acampadas na beira da rodovia PA-225 reivindicavam a desapropriação da fazenda “Macaxeira”, situada próxima ao município de Eldorado dos Carajás, foram atacadas, com bombas de gás lacrimogêneo e tiros de metralhadoras, por 155 policiais militares (MORISSAWA 2001: 156). O conflito deixou 69 camponeses feridos e 19 assassinados.

Em todas as outras manhãs, os participantes iniciavam o curso com a celebração da mística. A partir dessas celebrações, considere que as ritualizações da mística do MST não podem ser vistas como encenações isoladas presentificadas a partir do contexto imediato dos acampamentos, assentamentos, escolas, congressos e encontros, nem consideradas como simples atos artísticos motivacionais de interação para iniciar os eventos do movimento. Os atos constitutivos do jogo de linguagem mística remetem ao contexto macro do “martírio da terra”, com atos históricos e sociais de violência pela manutenção da terra por grandes latifundiários e pela ocupação e resistência por parte do movimento camponês. Desse modo, os *atos de fala*, que tematizam a violência na mística, somente constituem sentidos específicos de dor e sofrimento precisamente porque “ecoam ações prévias” (BUTLER, 1997, p. 51). As ações históricas que ecoam nos atos ritualizados da mística dizem respeito às táticas de enfrentamento pelo movimento camponês ao projeto agrário do sistema mundo-capitalista para o acesso à terra, confrontadas, por sua vez, por atos de violência por parte dos grandes proprietários. Essas ações promovidas pelos latifundiários, apoiadas, muitas vezes, pelo aparato policial dos diversos governos e legitimadas pelas ações noticiosas sobre o movimento por parte dos grupos midiáticos hegemônicos no Brasil funcionam como atos históricos e constitutivos da gramática da dor dos Sem Terra.

No jogo de linguagem “Mística dos Sem Terra”, as celebrações não acontecem como um drama ritual a ser “representado” pelos Sem Terra para serem assistidos por curiosos. Trata-se de uma vivência mística e não de uma representação, pois todos os participantes compartilham de uma experiência conjunta. São, por isso, parte constitutiva do jogo tanto os considerados tradicionalmente como “atores” e “plateia”, todos vivenciam uma ação coletiva. O hasteamento da bandeira, os gestos, a execução do hino do MST, as animações com música e instrumentos, os cânticos, as danças, as performances, os abraços, as leituras, as declamações de poesia, os gritos, as palavras de ordem, as brincadeiras das crianças, os participantes adultos e crianças –tudo é isso é parte deste jogo de linguagem chamado mística⁴. Por isso, diferente do modo como Asad (2000, p. 36) caracteriza a participação em um drama ritual, como a “Paixão de Cristo ou o martírio de Hussain” quando os participantes se posicionam como não-sujeitos ao submeter-se a uma agonia pré-determinada pelos papéis das figuras sagradas, os participantes da mística abraçam o sofrimento de seu povo agindo, na celebração da mística, junto com ele. Não se trata, pois, de representação, mas sim de ação ritualizada. Quero chamar atenção com isso para o modo como as pessoas se engajam na prática da mística, como elas abraçam o sofrimento da luta pela terra, não como uma motivação, mas como um modo de vida em sua luta por libertação.

A emoção, o choro que acompanharam a mística que aqui descrevi permitem destacar a ideia de Honnet (2003) ao pensar o conflito social como conflito moral, como uma luta por reconhecimento. Honnet tece um elo entre o surgimento de movimentos sociais e a experiência moral de desrespeito. A emoção/dor moral/sofrimento/compaixão compartilhados na mística do MST relacionam-se com a “rede cotidiana das atitudes emotivas que estariam na base dos movimentos coletivos” (HONNET, 2003, p. 255).

O movimento camponês recebe seus feridos e mortos ancorando sua dor nas vivências afetivas de suas místicas. Para Honnet (2003, p. 215), a violação, a tortura e todas as formas de agressão em que “são tiradas violentamente de um ser humano todas as possibilidades de livre disposição sobre o seu corpo” são constituídas, não apenas pela dor corporal, mas por um sentimento de se estar sob o domínio de um outro, sem proteção. São experiências pessoais de desrespeito que, “apresentadas como algo capaz de afetar potencialmente também outros sujeitos” (idem, p. 256) através da mística, são interpretadas como experiências de crucial importância para o grupo inteiro, na medida em que levam o coletivo a exigir a punição para os opressores e um reconhecimento de relações injustas entre o agressor e o agredido. Podemos dizer então, com Honnet (2003), que os jogos de linguagem da mística funcionam como uma ponte semântica em que a violência contra um Sem Terra passa da dimensão do indivíduo para o social, transformando experiências individuais de desrespeito em finalidades impessoais de um movimento coletivo, gerando a agência individual e o engajamento político. Compreende-se assim que a dor não é privada, mas sempre partilhada e social, como propunha Wittgenstein (1958).

Como nos mostra Talad Asad (2000), talvez seja mais proveitoso considerar a dor como a ação que afeta as possíveis ações dos outros em diferentes domínios, uma forma de agência e não como uma forma de sofrer uma ação, como forma de resistência. A linguagem da dor seria, por esse viés, a própria agência do Sem Terra. A historicidade instaura o sofrimento vivenciado pelo

⁴ Para estudo aprofundado sobre a mística como jogo de linguagem, ver Bonfim (2011).

martírio da terra como uma regra de uma gramática da dor, na cosmologia subalterna do MST. Tal gramática contribui para a constituição de uma tradição narrativa e doutrinal para o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Exploraremos, na próxima seção, como o nível organizacional do movimento é também marcado por essa tradição, através dos atos de fala de nomeação.

Ao contrário da visão essencialista para a qual nomear é designar um elemento da realidade pré-existente à linguagem, a perspectiva pragmática aqui adotada nos leva a considerar a nomeação como um processo linguístico que deriva das relações entre as palavras e suas circunstâncias de uso. A nomeação está então condicionada às regras culturais dos jogos de linguagem de forma dinâmica. Por esse processo, os sujeitos sociais estabelecem identidades, marcam diferenças, atualizam ideologias naturalizadas, modificam realidades. Nomear deve ser considerado assim um ato de fala performativo, um modo de ação humana através da linguagem. Atos de nomeação são considerados, por esse viés, como parte de discursos que materializam realidades, controlam corpos, estabelecem normas, condutas e comportamento, constituindo o que se pode chamar de “políticas do performativo” (BUTLER, 1997).

3. ATOS DE NOMEAR A VIDA, ATOS DE NOMEAR A MORTE

Em minha experiência no desenvolvimento da pesquisa com o MST, trabalhei, com alunos e alunas dos diversos assentamentos e acampamentos que vieram para o curso de formação de educadoras e educadoras do campo, a ideia de que a linguagem não era apenas um modo de nos conduzir para a ação, mas era em si uma ação, através de oficinas de produção de textos. Nas produções orais e escritas, nomes de pessoas que morreram na luta pela terra ou na luta em defesa da justiça social, eventos e lugares de luta surgiram: eram nomes utilizados na estrutura organizacional do MST: nomes das brigadas⁵, acampamentos, assentamentos, escolas etc. Era isso: o MST celebrava seus mortos, os chamados mártires da terra, homenageando ao nomear os seus espaços geopolíticos, os seus lugares organizacionais. Os atos de fala de nomeação eram “iluminados” por esta mística de celebração do sofrimento como uma reafirmação da luta, um elemento constitutivo da gramática cultural do movimento: a gramática da dor.

Meus alunos e alunas me explicaram que essa homenagem através de atos de nomeação é feita em todo o Brasil. De fato, investiguei e percebi que isso é uma espécie de regra dessa gramática: em El Dourado dos Carajás há um assentamento fruto da luta que se chama Assentamento 17 de abril, em homenagem aos que tombaram naquele dia 17 de abril quando ocorreu o assassinato de 19 camponeses. A escola do lugar foi denominada *Oziel Alves Pereira*, em homenagem ao jovem de 17 anos morto no massacre. O Acampamento Elias Gonçalves de Meura, situado no município de Planaltina do Paraná, derivou do assassinato de Elias Gonçalves de Meura durante a ocupação (Bernat, 2009). No vale do Jaguaribe, região onde realizei a pesquisa, o acampamento Zé Maria recebeu este nome em homenagem a José Maria Filho, conhecido por “Zé Maria do Tomé”. José Maria, agricultor e líder da comunidade do Tomé, na Chapada do Apodi, em Limoeiro do Norte,

⁵ O MST usa o termo “brigada” para designar o “agrupamento geoestratégico de um conjunto de famílias (aproximadamente umas quinhentas), que moram nos acampamentos e assentamentos de Reforma Agrária de uma determinada região” (Bernat, 2009, p. 3).

protestava contra o uso indiscriminado de agrotóxicos e o conseqüente envenenamento das águas por grandes empresas do agronegócio, questionando com a concentração fundiária no maior polo fruticultor do Estado do Ceará, foi assassinado com 25 tiros e a morte continua impune.

Outra ambientalista, a religiosa irmã Dorothy da Comissão Pastoral da Terra (CPT), assassinada por defender os pequenos agricultores da região da Transamazônica, no Pará, recebe, em Russas, a homenagem do movimento dos trabalhadores que dá o seu nome a uma brigada. Desse modo, o MST celebra seus mortos e rende homenagens a todos aqueles que por sua luta em defesa “da sociedade socialista ou da Reforma Agrária no Brasil são colocados como modelo a ser seguido, bem como aqueles que na história da humanidade tombaram em defesa da classe trabalhadora” (BEZERRA NETTO, 1999: 38).

Percebem-se, assim, as relações entre linguagem e violência, na medida em que o caráter produtivo da violência do campo passa a ser encenado em atos de fala de nomeação, como um modo de reordenar socialmente as formas de vida camponesas desestruturadas pelo caráter violento dos conflitos pela terra. Caldeira (2000) mostrou como a linguagem sobre a violência, as falas sobre o crime na cidade de São Paulo, funcionam como um modo de ordenar o caos e o medo provocado pela violência urbana. Esse ordenamento é problemático, uma vez que pode contribuir para legitimar novas formas de violência. No caso da violência nos conflitos do campo, os atos de nomeação são performativos, pois, como resposta à violência física e à violência estrutural, identificam e sacralizam os “mártires da terra”, como um modelo de militante. Essa identidade do militante fixa constituída em um movimento de idealização mínima, por meio de “essencialismo estratégico” (SPIVAK, 2005, p. 477) faria do ato de nomeação uma convocação para a luta, uma invocação pública do “ser militante”. Assim, como parte de jogos de linguagem próprios do MST, os atos de fala de nomeação se constituem em regimes disciplinares e doutrinários que reorganizam a luta pela terra por meio de uma gramática da dor.

Essa exaltação da dor e do sofrimento dos que se consagram à causa do movimento camponês faz parte da cosmologia cristã que atravessa dialogicamente o discurso doutrinário do movimento, presente nos textos dos seus líderes: “Preferimos morrer lutando do que morrer de fome – dizem os camponeses [...] fazer da resistência uma atitude política coletiva, um instrumento de luta. Dispõem-se a arriscar a vida para conseguir mais vida [...]” (STÉDILE; FREI SÉRGIO, 1993, p. 56).

A afirmação de Stédile e Sérgio nos remete novamente ao tópico da sacralização da dor e do sofrimento, dessa vez acrescentando a ideia do sacrifício que se relaciona dialogicamente com o texto bíblico do Evangelho de João, através do conceito de iterabilidade (DERRIDA, 1990). A partir da visão performativa da linguagem, proposta por Austin, Derrida reflete sobre o caráter iterável, repetível de todo ato de fala, que possibilita a sua citação na ausência da referência, da intenção e do contexto que originaram a sua produção. Assim, há uma clara iteração entre o enunciado do coordenador nacional do MST “Dispõem-se a arriscar a vida para conseguir mais vida” e o imperativo cristão: “na verdade, na verdade vos digo que se o grão de trigo, caindo na terra, não morrer, fica ele só, mas se morrer, dá muito fruto” (Jo, 12:24). Percebe-se claramente o modo como essa mística da dor, que celebra a morte como parte da cosmologia subalterna do MST, reveste-se de um caráter religioso. Há uma clara relação dialógica com a mística cristã, como descrita pelo teólogo da libertação Leonardo Boff (1999: 23):

A palavra mística é adjetivo de mistério, que quer dizer perceber o caráter escondido, não comunicado, de uma realidade ou de uma intenção, não possui um conteúdo teórico, mas está ligada à experiência religiosa, nos ritos de iniciação. A pessoa é levada a experimentar, através de celebrações, cânticos, danças, dramatizações e realização de gestos rituais, uma revelação ou uma iluminação conservada por um grupo determinado e fechado.

Conforme a investigação de Asad sobre a agência e a dor em seu olhar sobre as tradições religiosas cristã e muçulmana, podemos entender que a dor pode ser ansiosamente abraçada por aqueles que são atingidos por ela e “transformada em algo diferente do que foi planejado” (ASAD, 2000, p. 45). Essa consideração pode muito bem ser aplicada à linguagem da dor, utilizada na mística do MST, uma vez os que morrem na luta são considerados como verdadeiros mártires da terra, cujos corpos quebrantados, como os corpos dos mártires cristãos, devem ser lidos de forma subvertida, “interpretá-los como símbolos de vitória sobre a sociedade do poder” (PERKINS apud ASAD 2000, p. 45).

ÚLTIMAS CONSIDERAÇÕES: GRAMÁTICA DA DOR COMO UMA TERAPIA DE RESSIGNIFICAÇÃO DA VIOLÊNCIA

Apesar de utilizar o paradigma econômico marxista tradicional para fundamentar a sua formação, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, por meio de sua gramática da dor, inscreve-se em uma nova cosmologia subalterna, associando-se, por meio das suas vivências culturais sobre sofrimento dos “crucificados”, a um projeto utópico transmoderno.

O caráter preferencial da violência como colonizador do ser, relacionado à exploração capitalista, ao racismo, à discriminação sexual é aqui ressignificado em uma mística da dor que celebra o martírio, questionando assim os preceitos do vitalismo e do triunfalismo tão caros à epistemologia moderna (ASAD, 2000).

Procurei, portanto, mostrar como o movimento camponês brasileiro dos Sem Terra, por meio de uma terapia da linguagem da mística, encontra um modo saudável e libertador de viver o seu martírio da terra, transformando a dor que seria uma forma passiva de vida, em uma forma ativa e intersubjetivamente solidária e revolucionária de viver e transformar o mundo cruel e violento a sua volta.

REFERÊNCIAS

ASAD, T. **Agency and pain**: An exploration, *Culture and Religion*, 1:1, 29 -60, 2000.

AUSTIN, John. **How to do things with words**. Harvard University Press, 1962.

BEZERRA NETO, L. **Sem-Terra aprende e ensina**: estudo sobre as práticas educativas do movimento dos trabalhadores rurais. Campinas: Autores Associados, 1999.

BONFIM, M. **Queres saber como fazer identidades com as palavras?** Uma análise em pragmática cultural da construção performativa da identidade de sem terra assentado no MST/CE. Dissertação de Mestrado. PosLA-Universidade Estadual do Ceará, UECE, Fortaleza, 2011.

- BUTLER, J. **Excitable Speech: A Politics of the Performative**. New York: Routledge, 1997.
- CALDEIRA, Teresa. **City of Walls: Crime, segregation and citizenship in São Paulo**. Berkeley: University of California Press, 2000.
- CÂNDIDO, A. **Martírio e Redenção** In: As Imagens e as Vozes da Despossessão: a Luta pela Terra e a Cultura Emergente do MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra). Available from: <http://www.landless-voices.org/vieira/archive-5.phtml?rd=MARTYRDO858&ng=p&sc=3&th=41&se=0>
- DAS, V. **Life and Words**. Violence and the descent into the ordinary. Berkeley: University of California Press, 2007.
- DERRIDA, J. **Signature événement contexte**. In: Limited Inc. Paris: Éditions Galilée.1990.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- GROSFOGUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009.
- HONNETH, A. **Luta pelo reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**. Rio de Janeiro: Editora 34, 2003.
- MALDONADO- TORRES, N. A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 80, Março 2008: 71-114.
- MORISSAWA, M. **A história da luta pela terra e MST**. São Paulo: Expressão Popular, 2001.
- PELOSO, R. A força que anima os militantes. Mística: uma necessidade no trabalho popular e organizativo. **Caderno de Formação**, São Paulo: MST, n.27, p.7-14, 1998.
- QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América latina. in: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. buenos Aires: Consejo latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), 2005. p. 227-278.
- RAJAGOPALAN, K. **Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- SACHS, J. **The activist teaching profession**. Buckingham: Open University Press, 2003.
- SPIVAK, G. C.. “Scattered speculations on the subaltern and the popular,” **Postcolonial Studies**, 8 (4): 475-/486, 2005.
- STÉDILE, J P.; **FREI SÉRGIO**. A luta pela terra no Brasil. São Paulo: Página Aberta, 1999.
- WITTGENSTEIN, L. **Philosophical Investigations** [Investigações Filosóficas]. Bilingue Alemão/ Inglês. G.E.M. Anscombe & Rush Rhees (eds.). Trad. G.E.M. Anscombe. Oxford: Blackwell. 1958.

SENTIDOS DA CONVIVÊNCIA COM A SEMIARIDEZ EM ENUNCIADOS DOS AGRICULTORES FAMILIARES DE BELA CONQUISTA

*Edineide da Silva Ferreira (IFBA)**

RESUMO

Este artigo tem por objetivo analisar, por meio da paráfrase, da metáfora e da polissemia, os sentidos do discurso da convivência com a semiaridez que emergem dos enunciados dos agricultores familiares do Assentamento Bela Conquista quando postos em relação com outros discursos, principalmente com o do combate à seca. O corpus de onde foram retirados os enunciados em questão é formado por um conjunto de respostas sobre os discursos do combate e da convivência com a semiaridez, coletados de agricultores familiares do Assentamento Bela Conquista, situado no município de Itiúba – BA, em situação de entrevista semiestruturada. Para atingir o objetivo proposto, adotaram-se os procedimentos de análise postulados por Orlandi (2010), observando-se as etapas procedimentais da passagem da Superfície Linguística (texto) para o discurso, a passagem do objeto discursivo (formação discursiva) para o processo discursivo e a passagem do processo discursivo para a formação ideológica.

Palavras-chave: Análise do Discurso de linha francesa; Agricultores familiares; Sentidos da Convivência com a semiaridez

ABSTRACT

In this article, we have to analyze through the paraphrase, the metaphor the polysemy the company speech senses with semi aridity emerging from statements of the familiar farmers of the settlement Bela Conquista, when put in relation to other discourses, especially with the fight to drought. The corpus from where were removed the statements in question, it is formed by a set of answers about the combat speeches and company with semi aridity collected from familiar farmers of the settlement Bela Conquista, in the municipality of Itiúba-Ba in an interview situation half structured. To achieve the proposed objective, we adopt procedures of analysis postulated by Orlandi (2010), looking up the procedural steps of the passage Surface Linguistics (text) to the speech, the passage of the discursive object (discursive formation) to the discursive process and the passage discursive process for ideological training.

Keywords: RAnalysis of French Speech, Familiar Farmers, Interaction Directions with Semi aridity

* Pedagoga, Especialista em Desenvolvimento Sustentável no Semiárido com Ênfase em Recursos Hídricos pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano – IF Baiano, Campus Senhor do Bonfim, Bahia, Brasil. (edineidecat@gmail.com)

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta reflexões engendradas durante um estudo¹ no qual partiu-se do seguinte questionamento: como significa, histórica e ideologicamente, o discurso da convivência com a semiaridez nos enunciados dos agricultores familiares do Assentamento Bela Conquista na sua relação com outros discursos, principalmente com o do combate à seca? Desta questão, irrompe a hipótese de pesquisa: como, para significar sócio, histórica e ideologicamente, o discurso dialoga com elementos estranhos a si mesmo, com outros discursos, outras vozes sociais, com a história e a ideologia, com o exterior linguístico. Entende-se que não se pode pensar a análise do funcionamento do discurso da convivência com a semiaridez nos enunciados dos agricultores familiares sem considerar o interdiscurso, os (inter) discursos. Isto é, como são constitutivamente marcados pelo outro, pelo heterogêneo, enfim, pelo interdiscurso, ao descrever os funcionamentos do discurso objeto do presente estudo, ou seja, como eles significam na história, na ideologia, na sociedade, devem-se considerar, em nossos procedimentos analíticos, as movências interdiscursivas e suas implicações nos modos de significação, de produção de efeitos de sentido.

Da relação entre o problema de pesquisa que ora foi levantado e a hipótese, definiu-se o principal objetivo a ser alcançado neste artigo: analisar, por meio da paráfrase, da metáfora e da polissemia, os sentidos e significados discursivos da convivência com a semiaridez que emergem dos enunciados dos agricultores familiares do Assentamento Bela Conquista quando postos em diálogo com outros discursos, principalmente com o do combate à seca.

1. FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Considerando o pressuposto de Orlandi (2010, p. 64) da “[...] necessidade de que a teoria intervenha a todo o momento para “ranger” a relação do analista com o seu objeto, com os sentidos, com ele mesmo, com a interpretação”, as análises do discurso da convivência com a semiaridez na enunciação dos agricultores familiares do Assentamento Bela Conquista (município de Itiúba – BA), têm como principal referência teórica os estudos de Orlandi (2010, 2008, 1996, 1990) embasados nas concepções de Michel Pêcheux, fundador da Análise de Discurso de linha francesa².

Tendo em vista o objetivo de analisar os sentidos da convivência com a semiaridez levando em conta seu funcionamento ao produzir efeitos de sentido através da paráfrase, da metáfora e da polissemia, no âmbito metodológico, optou-se pela pesquisa qualitativa e perspectiva da Análise do Discurso de Linha Francesa, de cujo aporte metodológico se adotou os procedimentos de análise postulados por Orlandi (2010), observando-se as etapas procedimentais da passagem da Superfície

¹ Referimo-nos à monografia de Ferreira (2013), desenvolvida no âmbito da Especialização em Desenvolvimento Sustentável no Semiárido com Ênfase em Recursos Hídricos promovida pelo IF Baiano em parceria com o CNPq. Orientada pelo Professor de Língua Portuguesa do IF Baiano, Campus Senhor do Bonfim Aluno do Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras/UNESP-Araraquara, aquém agradece com especial carinho e apreço pela orientação e o incentivo a produção deste e de outros artigos.

² A Análise de Discurso de linha francesa a qual nos referimos neste texto refere-se a uma disciplina originada na França na década de 1960 tendo Michel Pêcheux como um dos fundadores que articulando três áreas de estudo: o Marxismo, a Psicanálise e a Linguística

Linguística (texto) para o discurso, a passagem do objeto discursivo (formação discursiva) para o processo discursivo e a passagem do processo discursivo para a formação ideológica. Além disso, como Orlandi (2010), se entende os processos parafrásticos, de metáfora e da polissemia como essencialmente heterogêneos o que levou a considerar, na análise, a heterogeneidade do discurso da convivência com a semiaridez. O *corpus* é formado por um conjunto de enunciados sobre os discursos em questão, coletados de dezoito agricultores familiares do Assentamento Bela Conquista situado no município de Itiúba-BA, em situação de entrevista semiestruturada individual e por um arquivo³.

As entrevistas foram transcritas e organizadas tendo em vista o recorte temporal (antes e depois de 1980) e situacional do sujeito (antes e depois de ser assentado). Em seguida, observando-se a etapa procedimental da passagem da Superfície Linguística (texto) para o discurso, foram selecionados os enunciados mais representativos das filiações ideológicas da formação discursiva em questão. Consecutivamente, prosseguiu-se a análise, pondo o dito em relação com o não dito, o que o sujeito diz em um lugar com o que é dito de outro lugar, o que é dito de um modo com o que é dito de outro.

Além desse *corpus*, para uma explicitação da constituição interdiscursiva desse discurso, foi constituído um conjunto de textos a partir dos discursos textualizados: 1) por estudiosos da convivência com a semiaridez posta como paradigma civilizatório de modelo de desenvolvimento sustentável para o Semiárido Brasileiro como Malvezzi (2007), Silva (2006), Carvalho (2010) e Macedo (2004); 2) por artigos que abordam as temáticas *seca* e *convivência com o semiárido*, documentos oficiais, materiais gráficos de divulgação como jornais, cartilhas, Boletins, Jornais de ONGs, Pastorais e movimentos sociais, artigos extraídos da internet.

Após esse passo, foi posto em diálogo o *corpus* de enunciados dos agricultores familiares e o arquivo. Tomando deles as formulações de sentidos que se repetem, identificando o trabalho da memória discursiva e procurando descrever como os movimentos dos interdiscursos significam e auxiliam na análise do funcionamento discursivo do discurso da convivência com a semiaridez. A partir do eixo intradiscursivo, descreveu-se a forma como os interdiscursos se movem nas formações discursivas e nos discursos que as atravessam por meio de processos discursivos como a paráfrase, a metáfora, a polissemia.

1.1 Memória discursiva, interdiscurso, metáfora, paráfrase e polissemia

É pela mobilização e articulação das categorias memória discursiva, interdiscurso, metáfora, paráfrase e polissemia que se pode dar conta de analisar o funcionamento discursivo do discurso da convivência com a semiaridez em enunciados de agricultores familiares. Considerando que, na abordagem teórica da AD, os discursos não são entendidos como meras mensagens a serem decodificadas e analisadas do ponto de vista do conteúdo, mas efeitos de sentidos produzidos entre os locutores em condições determinadas e que estão, de alguma forma, presentes no modo como

³ Neste estudo, o termo arquivo designa um conjunto de textos que tratam dos temas convivência com a semiaridez e o combate à seca, da invenção do nordeste, fragmentos de textos bíblicos e de músicas com a temática da seca, da reforma agrária ou do Sertão.

se diz, constituindo o que Orlandi (2010, p. 30) entende como vestígios, pistas, que o analista do discurso tem de apreender para compreender como os sentidos são produzidos, pondo em relação o dizer com sua exterioridade, suas condições de produção, corroborando com as reflexões feitas por Pereira (2010, p. 32) a partir de Pêcheux (1997) no que se refere ao interdiscurso. Assim, foi possível compreender o interdiscurso “como um complexo interligado de formações discursivas, sendo que, uma dessas, em virtude do trabalho ideológico de produção de sentidos, ocupa o lugar da dominância.” O que implica a existência de outras formações discursivas (FDs). Como afirma Pereira (2010, p. 32): “O fato de haver uma única FD dominante não extingue a existência de outras, muito pelo contrário, indica a existência de saberes que foram selecionados e de outros que foram recusados para que seja constituído o regime de saberes de determinada FD.” Sendo assim, a forma-sujeito, “responsável por organizar os saberes de uma FD, é que vai cingir a relação entre a noção de interdiscurso e a noção de FD, na medida em que seleciona dentre os saberes disponíveis no interdiscurso, aqueles que vão constituir um discurso específico”.

Como Pereira (2010), infere-se que os sentidos já existentes a respeito de um tema não estão ancorados numa única FD, eles se movimentam para todos os lados quando mobilizados por sujeitos de FDs diferenciadas num jogo que se desenrola na história, possibilitando um encontro entre a memória e a atualidade.

Nesse sentido, assim como Orlandi (2010, p. 30), considera-se que as condições de produção de um discurso compreendem fundamentalmente os sujeitos, a situação e a memória, que integram o processo de produção do discurso.

Uma vez que a memória discursiva “aciona” os sentidos, faz valer as condições de produção. Considerando que o processo de produção de sentidos estrito se dá nas circunstâncias da enunciação num contexto imediato e, num sentido amplo, as condições de produção incluem o contexto sócio-histórico, ideológico, mobiliza-se assim, “a noção de memória discursiva. Essa noção implica o estatuto histórico do enunciado inserido nas práticas discursivas reguladas por aparelhos ideológicos de Estado” (BRANDÃO, 1993, p. 79). Ainda sobre a memória discursiva, explica Orlandi (2010, p. 31) que ela “[...] tem suas características quando pensada em relação ao discurso. E, nessa perspectiva, ela é tratada como interdiscurso”, o qual “é definido como aquilo que fala antes, em outro lugar, independente. Ou seja, é o que chamamos memória discursiva”. O interdiscurso seria, portanto, “o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra”. O que implica que “O interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada”.

Isso permite que, ao colocar o dito em relação com o não dito e vice-versa, o recurso da paráfrase explicita os efeitos de sentido que significam o discurso da convivência com a semiaridez e as tensões que pautam a relação de interdiscursividade entre ele e outros discursos, como o do combate à seca. Por isso, compreende-se a formação discursiva como constitutivamente heterogênea; heterogeneidade essa que aparece no eixo da formulação, o intradiscurso, que fornece pistas materiais, também heterogêneas, para, na relação com a dimensão da constituição, o interdiscurso, que determina aquele, valer-nos de elementos que nos auxiliem na compreensão – como a postula Orlandi (2008, 2007) – do discurso em questão. Assim, pode-se afirmar que “toda formação discursiva

apresenta, em seu interior, a presença de diferentes discursos”, isto é, “uma interdiscursividade caracterizada pelo entrelaçamento de diferentes discursos, oriundos de diferentes momentos na história e de diferentes lugares sociais.” (FERNANDES, 2008, p. 39).

Em se tratando da teoria da AD, outro conceito crucial que, ao realizar este estudo, possibilita passar da noção de funcionamento da linguagem para o discurso, considerando a não transparência da linguagem e a opacidade nos/dos enunciados coletados dos agricultores pesquisados e textualizados, é o efeito metafórico. De acordo com Pêcheux (1969, p.96), o efeito metafórico é o fenômeno produzido por uma substituição contextual, lembrando que esse “deslizamento de sentido” entre x e y é constitutivo do sentido designado por x e y. É pelo acionamento dessa categoria discursiva que, no dizer de Pêcheux (2006, p.53), “Todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para outro”. Por isso a paráfrase, segundo Orlandi (2009, p. 137) se dá numa tensão com a polissemia. Esta “desloca o “mesmo” e aponta para a ruptura, para a criatividade: presença da relação homem-mundo, intromissão da prática na/da linguagem, conflito entre o produto, o institucionalizado, e o que tem de se instituir”. Orlandi (2009, p. 137) reconhece, dessa forma, que a paráfrase – pelo processo de produção de sentidos, necessariamente sujeito ao deslize, que faz com que um ponto de partida e um ponto de chegada através de deslizamentos de sentidos de próximo em próximo, sejam totalmente distintos, mantendo, no entanto, algo de mesmo nesse diferente; havendo sempre um possível “outro”, mas que constitui o mesmo. O mesmo sendo produção da história representado pelos deslizes, paráfrases, que embalam o dizer num jogo de diferentes formações discursivas – “é considerada, na linguística, como a “matriz do sentido”, mas que segundo sua e também “nossa perspectiva, a polissemia é a “fonte do sentido” uma vez que é a própria condição de existência da linguagem. “Se o sentido não fosse múltiplo não haveria necessidade do dizer”.

Neste artigo, a paráfrase e a polissemia trabalham continuamente os dizeres significados na FD da convivência com a semiaridez através de um tensionamento entre o mesmo e o diferente, entre o *já dito* e o *a se dizer*, em que se produzem os movimentos intradiscursivos dos discursos analisados. Dessa maneira, apreende-se que “polissemia e paráfrase se limitam reciprocamente. Subentendendo que, os modelos que lidam com essa modulação são os que levam em conta o social, ou seja, os que fazem o percurso da linguagem em sua prática” (ORLANDI, 2009, p. 137).

2. AGRICULTORES FAMILIARES: O ASSENTAMENTO BELA CONQUISTA

Pressupondo que os lugares que os sujeitos ocupam numa formação social condicionam as condições de produção discursivas, definindo a posição por eles ocupada no discurso (SANTANA; OLIVEIRA, 2007, p.71), neste tópico, procurou-se explicitar o lugar ocupado pelos agricultores familiares de Bela Conquista na enunciação do discurso *da convivência com a semiaridez*. Tomando ainda o postulado de que o sujeito se constitui significando, por conseguinte, o ato de significar está implicado nas condicionalidades da formação social e da formação ideológica. Como propôs Pêcheux (1975 *apud* ORLANDI, 2010, p. 17), não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia: o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido.

Dessa forma, é pertinente considerar a realidade ideológica, histórica e social que interpela o indivíduo agricultor familiar a se constituir em sujeito no semiárido brasileiro. A esse respeito, afirmaram Baptista e Campos (2011, p. 1) que:

A realidade do semiárido que nós interpelamos apresenta um contexto de muitas injustiças, exploração da pessoa humana e natureza com extrema exclusão social. Essa situação tem como uma das principais causas, a concentração da terra e da água na região. Esse problema estrutural consolidou-se ao longo da história, originando uma imagem negativa do Semiárido e se constituindo como um dos grandes desafios na superação da pobreza e miséria, não só do semiárido, mas de todo o território brasileiro. (Batista e Campos, 2011, p. 1).

Para compreender “a língua produzindo sentidos por/para os sujeitos” no caso dos agricultores familiares de Bela Conquista, foi situada a história de Bela Conquista no contexto histórico da luta pela terra no Semiárido, da apropriação da terra no Brasil e da formação da pequena propriedade familiar nesse território sertanejo. O Assentamento Bela Conquista está situado no entorno da sede do município Itiúba, que, de acordo com Azerêdo (1987), é um município localizado no centro-norte da Bahia, na região Sisaleira (Território do Sisal), acerca de 380 km de Salvador, com uma extensão territorial de 1.570 km², situado na área correspondente aos antigos domínios das Sesmarias da Casa da Torre. Segundo o censo do IBGE (2010 *apud* INSA, 2012), Itiúba conta com uma população de 36.113 habitantes e, ainda conforme Azerêdo (1987) tem sua economia baseada na agricultura, pesca e pecuária, na criação de ovinos, caprinos, bovinos e cultivo de hortifrutigranjeiro, artesanato, complementado pelo setor de comércio e outros serviços.

Numa entrevista, os alunos da 4ª série (5º ano) da Escola Experimental de Bela Conquista perguntaram a um dos líderes comunitários como surgiu o movimento para ocupação da área⁴, o agricultor familiar J. N. respondeu: “surgiu da necessidade dos trabalhadores de um pedaço de terra para trabalhar”. E continuou relatando que ele e outros trabalhadores “eram boias-frias que trabalhavam “vendendo o dia” aos fazendeiros da região” e que, “lendo a *Bíblia*, especificamente os livros de *Gênesis* e dos *Levíticos*, encontraram que Deus fez a terra para o homem e a mulher nela trabalharem, então a terra era de todos. A Constituição Federal também diz que todo cidadão tem direito a terra e à moradia”.

Motivados pela problematização da própria situação social existente, pela leitura de mundo, aprendida nas Comunidades Eclesiais de Bases (CEBs)⁵, no dia primeiro de agosto de 1989, cerca de vinte e duas famílias de agricultores sem-terra ocuparam as dependências da antiga fazenda Experimental, a qual há doze anos não cumpria a função social de terra produtiva, uma vez que a experimentação agropecuária, realizada pelo governo estadual através da Empresa de Pesquisa Agropecuária da Bahia – EPABA e Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural da Bahia – EMATERBA, não tivera êxito, e a área estava se transformando em pasto para o gado bovino de alguns fazendeiros. Mesmo sendo área de terras devolutas, aquelas famílias sofreram ação de despejo

⁴ Com aproximadamente 700 ha da antiga fazenda Experimental, atual Assentamento Bela Conquista.

⁵ Informações obtidas pelo relato oral do assentado e ex-presidente da Associação dos Assentados da Fazenda Bela Conquista - José Nelson Bispo.

logo nas primeiras 48 horas. Apoiadas pelo Sindicato dos Trabalhadores Rurais e pela Comissão Pastoral da Terra dirigiram-se à capital, ocuparam o órgão responsável pela regulamentação fundiária e de lá só saíram com a autorização de permanecer na terra outorgada pelo então governador da Bahia, Nilo Coelho.

Na área, foi instituído o sistema de produção-ocupação⁶. Em uma parte do terreno (cerca de 60 ha), são desenvolvidas, de forma coletiva, a horticultura e a fruticultura; e, numa outra área, de cerca de 18 hectares, são criados bovinos e ovinos de forma semiextensiva. Há ainda a casa do queijo, que funciona como uma pequena indústria de beneficiamento de frutas e de derivados do leite, uma mercearia e uma padaria, que são administradas pela associação. A produção é comercializada pelos próprios agricultores na feira livre do município e através dos programas governamentais como o Plano Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e Companhia Nacional de Abastecimento (CONAB).

Segundo dados da Associação dos Assentados da Bela Conquista, na atualidade⁷, 185 pessoas moram no assentamento (sendo 55 crianças, 35 pessoas entre treze e vinte e quatro anos, 71 pessoas entre os vinte cinco e sessenta anos e 24 pessoas acima de sessenta anos), totalizando 52 famílias (das quais, 36 são posseiras e 16 não posseiras). Entretanto, no Cadastro da Agente de Saúde⁸ que atua no assentamento, denominado *Ficha A*, constam 191 moradores distribuídos em 45 famílias, sendo 67 crianças de 0 a 12 anos, 36 pessoas entre os 13 e 24 anos, 39 pessoas entre os 25 e 45 anos, 23 pessoas na faixa etária entre os 45 e 50 anos, 26 pessoas acima de 60 anos.

3. CONVIVÊNCIA COM A SEMIARIDEZ: INTERDISCURSO E SENTIDOS

Neste estudo, numa tentativa de explicitar os significados dos efeitos de sentidos que constituem o discurso da convivência com a semiaridez, os quais emergem na interlocução entre os enunciados dos agricultores assentados de Bela Conquista e outros discursos, pautou-se na perspectiva analítico-metodológica da AD e dos pressupostos preconizados por ela e textualizados por Orlandi (2010, p. 60):

[...] de que não há sentidos “literais” guardados em algum lugar – seja no cérebro ou na língua – e que aprendemos a usar os sentidos e os sujeitos se constituem em processos em que há transferências, jogos simbólicos dos quais não temos o controle e nos quais o equívoco – o trabalho da ideologia e do inconsciente estão largamente presentes.

Considerando ainda a concepção de Pêcheux (1969, p. 82), de que “o discurso é efeito de sentido entre interlocutores” e de que existe uma ligação fundamental do sentido com a história, a perspectiva discursiva da AD, neste estudo, centra-se no processo de produção dos sentidos, através de procedimentos que explicitam a historicidade contida na linguagem. Uma vez que os sentidos não são dados apenas por propriedades formais da língua, mas, sobretudo, dependem das formações discursivas, pois as palavras significam de acordo com a posição discursiva que ocupam.

⁶ Extraído do Relatório do Intercâmbio da Caritas Brasileira.

⁷ Considerando os dados no período (2012/2013) em que a pesquisa foi empreendida.

⁸ Refere-se a Sra. Márcia Simões, agente comunitária de saúde pelo Programa de Agentes Comunitários de Saúde – PAS, Instituído pelo Ministério da saúde em 1991, que atua na área do Assentamento Bela Conquista.

Consoante à constatação das reflexões engendradas durante nosso estudo⁹, podemos afirmar que o discurso da convivência com a semiaridez constitui-se em relação dialética com o discurso do combate à seca e que a interdiscursividade do discurso do combate à seca se constitui na relação com as formações discursivas mítico-religiosa fatalista, patrimonialista-escravocrata, extrativista-utilitarista da natureza, discurso técnico-economicista; enquanto o discurso da convivência com a semiaridez se constitui na relação com as formações discursivas da seca como fenômeno sociopolítico, discurso bíblico-libertador, discurso da igualdade jurídica e religiosa, discurso ambiental climático-científico e discurso do desenvolvimento sustentável.

Nessa perspectiva, o movimento do interdiscurso e do intradiscorso e a relação entre eles evidenciam a constituição do discurso da convivência com a semiaridez na relação com formações discursivas e discursos que a sustentam. Assim, nos enunciados que se referiam à forma de lidar com a seca antes de 1980, elementos da FD do combate à seca aparecem insistentemente. Entretanto, essas marcas vão sendo apagadas, enquanto outros elementos, que significam na relação com a FD da convivência com a semiaridez, são reiterados nos enunciados dos agricultores familiares que se referem à forma de lidar com a seca depois de 1980, coincidindo com o período em que o discurso da convivência com o semiárido surge na enunciação dos movimentos sociais que resistiam à política do combate à seca a partir de experiências exitosas, desenvolvidas por algumas ONGs e setores da Igreja Católica nos anos de 1970/80.

Contrapondo-se à inviabilidade do semiárido preconizada pelo discurso do combate à seca em suas práticas discursivas, um agenciamento discursivo foi explicitando o efeito de sentido que enunciava a viabilidade do Nordeste/semiárido textualizada nas expressões: “O Nordeste é viável” ou “O Nordeste é possível”, a partir de uma prática de sistematização das propostas comuns dessas instituições de pensar ações relativas ao acesso à água, à terra, à educação, etc., que ajudam a criar um arcabouço discursivo que apontava para outro/novo sentido de desenvolvimento.

Nesse contexto, Carvalho (2010) informa que, no fim dos anos 1990, especialmente no ano de 1999, um significativo número de organizações da sociedade civil comungava as mesmas propostas, que já extrapolavam as fronteiras geográficas da Região Nordeste, forçando a considerar a possibilidade de uma articulação de escala geográfica mais ampla e a ponderar o fato de que o enunciado “conviver com a seca” propiciaria interpretações lineares.

Confirmando-se o pressuposto da AD francesa de que as condições de produção de um discurso estão inscritas em sua materialidade linguística e de que, instados a dizerem em uma formação discursiva, fora da qual não haveria sentido possível, os sujeitos são levados a assumir lugares preestabelecidos em seu interior e a obedecer a regras que os condicionam a falar dessa ou daquela maneira, conforme esse lugar discursivo (COSTA, 2005), em tais circunstâncias, evidencia-se uma modificação no enunciado do discurso da convivência, conferindo-lhe um novo contorno de significação. O sentido de “o Nordeste é viável” passa a ser o “Semiárido Brasileiro é um território viável com identidade e proposições de políticas próprias”.

⁹ Refere-se à monografia de Ferreira (2013), desenvolvida no âmbito da Especialização em Desenvolvimento Sustentável no Semiárido com Ênfase em Recursos Hídricos promovida pelo IF Baiano em parceria com o CNPq.

Sobre o percurso dos sentidos da convivência com a semiaridez no assentamento Bela Conquista, lócus da pesquisa que embasa o presente artigo, tomou-se um fragmento, que, embora explicita o atravessamento de sentidos advindos da FD do combate à seca como elemento constitutivo de sua heterogeneidade discursiva, se inscreve na FD da convivência com a semiaridez. Nele, o agricultor J. N. enunciou:

A convivência com a seca, ela veio há 30 anos, quando a Dr^a Cecília, a Irmã Gêmea e o Pe. José, esse pessoal chegou por aqui. Foi quem nos ensinaram a conviver com a luta para adquirir essas coisas. Esse pessoal nos educou para conviver com a seca. Antigamente, a gente só lia a Bíblia. Sei que a gente era gente, tinha direito, mas não sabia como lutar por aquele direito. Especialmente com a convivência com a seca. (Agricultor J. N./fevereiro de 2012/Bela Conquista).

O atravessamento de sentidos advindos da FD do combate à seca através do interdiscurso se evidencia no trecho “*Esse pessoal nos educou*”, pois, essa expressão “nos educou” reporta à formação discursiva da educação bancária, cujo pressuposto básico era o de que quem não tinha educação deveria aceitar, passivamente, as doações benévolas de quem a detinha e se dispunha a dar. Evidenciando uma contradição com o discurso da educação libertadora, preconizado por Freire (2005, p. 87), através do seguinte enunciado: “Ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, os homens se educam em comunhão mediatizados pelo mundo” ou da paráfrase deste pensamento, expressado pelo mesmo autor: “Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho, os homens se libertam em comunhão”.

No entanto, esse entendimento se dilui à medida que aprofundamos as análises desses jogos de sentidos, uma vez que a formação discursiva da educação bancária não significa a educação diretamente como prática de liberdade, e sim, como prática de civilização. A diferença básica entre essas duas FDs consiste nos princípios que mobilizam para significar, histórica e ideologicamente, seus discursos, a favor de quem ou contra quem.

Assim sendo, a formação discursiva da educação libertadora se distingue da bancária porque, nela, o sujeito agricultor familiar, interpelado ideologicamente, se identifica como oprimido em relação ao fazendeiro que lhe oprime, enquanto explora sua força de trabalho. Simultaneamente, nessa FD, o agricultor familiar é encorajado a se insurgir contra o fazendeiro, *ocupando* a terra, base sobre a qual se assenta parte do poder de dominação do opressor, no caso, o fazendeiro; o que caracteriza e explicita dois posicionamentos discursivo-ideológicos na sociedade, levando em conta a divisão social do trabalho.

A formação discursiva da educação bancária significa a ação de *educar como civilizar*, aludindo à racionalidade do fazendeiro (opressor) como a mais legítima para possuir, decidir e administrar o usufruto dos meios de produção e a participação nos mecanismos políticos e econômicos. Dessa forma, se os sujeitos mencionados pelo agricultor J. N. enunciassem “desse lugar”, seu discurso preconizaria a transferência de parte do saber superior elaborado pelo opressor para os oprimidos sob a justificativa de mitigação da ignorância ou irracionalidade dos oprimidos. Ao invés disso, o enunciado “*Esse pessoal educou a gente para conviver com a seca*” significa “organizando-nos e fazendo-nos rejeitar a condição de semiescravos. Isso fez com que nos enxergássemos como cidadãos

(agentes, capazes de participar da transformação da realidade da sociedade em que vivíamos), encorajando-nos a insurgir contra a dominação do fazendeiro e a ocupar a terra, a reivindicar direitos, pressionando o estado”.

Assume a perspectiva da educação popular, como prática de libertação e atualiza o discurso sociopolítico-educativo da convivência com a seca enunciado pelas ONGs na década de oitenta, sobretudo as pastorais e movimentos da Igreja Católica orientados pela Teologia da Libertação em ascensão no cenário católico nacional, característica daquele momento histórico que mobilizava os sentidos plasmados pela linha teórica do materialismo histórico. Para explicitar tal relação, alude-se o que foi dito por Leonardo Boff (2003, p. 93):

A teologia deu preferência, em função dessa perspectiva de fé, a análise dialética elaborada pela tradição revolucionária e crítica, sem com isso assumir todas as implicações de ordem filosófica (materialismo dialético) e estratégica (luta de classe) presentes, por exemplo, no materialismo histórico. Fez um uso não servil dos instrumentos analíticos em razão de conseguir maior lucidez dos mecanismos geradores de empobrecimento e maior visão acerca das alternativas possíveis à sociedade capitalista.

O enunciado “Antigamente a gente só lia a Bíblia”, elucida o contexto discursivo apontando para o discurso da convivência com a seca, atravessado pela formação discursiva bíblico-libertadora postulada pela Teologia da Libertação, que estimulava as Comunidades Eclesiais de Base a fazerem uma releitura bíblica, sobretudo dos livros *Êxodo*, *Gênesis* e *Levítico*, contextualizados e atualizados nas realidades sociais e políticas dos povos do Sertão. Nessa perspectiva, os sujeitos enunciadorees dos elementos cujos sentidos deslizaram historicamente para a composição da formação discursiva da convivência com o Semiárido, irmãs religiosas e padres, ocupam o lugar de educadores sociais. E ainda neste aspecto o trabalho da memória remete ao discurso pedagógico-missionário herdado da linhagem de evangelização disseminada entre os anos 1850 e 1870 por missionários como Ibiapina, Conselheiro, Padre Cícero e etc.

Assim, um dos primeiros significados da convivência com a semiaridez que a análise do interdiscurso, mediado pelo trabalho da memória discursiva, faz emergir dos enunciados dos agricultores como efeitos de sentidos parafrásticos é o de *estado nascente*, significado nos enunciados dos agricultores entrevistados como *participação social através das organizações da sociedade civil para mudar a realidade de exclusão social a que os agricultores estavam submetidos pelo mecanismo da concentração da terra e da renda*. A conquista da terra e da possibilidade de produzir as próprias condições de vida reinterpretada como utopia que solicita desses sujeitos individuais e coletivos outra/nova sociabilidade, reconhecendo e experimentando o sentido de “ser com os outros no mundo”. Uma relação social e produtiva pautada na cidadania e não mais na condição de humilhado, “Comunhão de sujeitos mediatizados pelo mundo libertando-se” significada nos enunciados que remetem à educação; como a organização dos agricultores para conquistar a terra, a água e os direitos da cidadania e produzir as próprias condições de uma vida melhor, vendo a realidade social, julgando e se mobilizando para agir no sentido de transformá-la a seu favor.

É ocupando esse lugar, na condição de agente participante de transformação social, que se inscreve na formação discursiva da convivência com a semiáridade o enunciado do agricultor J. T. “[...] *mas esse foi um trabalho que a gente passou por um processo de experiência. Mas isso também depende do esforço da gente. Porque a gente viu que a vida que a gente vivia a gente queria mudar e para mudar a gente tem que participar*”. O gesto de interpretação que se enuncia nesta prática discursiva do agricultor J.T marca uma presença ideológica interpelando os indivíduos em sujeitos e uma intervenção da história no trabalho da memória discursiva que, na filiação do enunciado às redes de sentidos do discurso da Teologia da Libertação, através do recurso da paráfrase, produziu um efeito de sentido que significa o *ver*, o *julgar* e o *agir*, elementos síntese do método da Teologia da Libertação.

“*A gente*”, nesse caso, são os agricultores, os oprimidos que fizeram a leitura crítica da situação em que se encontravam e perceberam (viram) a sua condição de opressão e exclusão social, julgaram que era possível lutar contra essa injustiça social que os oprimia intervindo nos processos decisórios e agiram se inserindo nos movimentos, organizando-se para participar das lutas de classe em torno de decisões que envolvia os destinos da sociedade em que estavam inseridos, principalmente, os destinos do estrato social que ocupavam. Nesse sentido, Boff (1999, p. 141) afirma que a “libertação dos oprimidos deverá provir deles mesmos, na medida em que se conscientizam da injustiça de sua situação, se organizam entre si e começam com uma prática que visa transformar estruturalmente as relações sociais iníquas”.

Um outro sentido de *convivência* que se explicita dos efeitos de sentido que emergem dos enunciados colhidos dos sujeitos deste estudo é a *liberdade e melhoria de vida*, como demonstra a análise do enunciado da agricultora, V. F.:

Aqui está muito melhor do que lá. Quem vive lá hoje sabe que não tem como conviver lá. De primeiro, a gente convivia bem lá onde a gente morava, porque não tinha pé alto nas roças, soltava os bichos, era porco, era ovelha, quem criava gado, era gado. Aí quando o fazendeiro cercou tudo com dois fios de arame, para aonde ia mais? Para lugar nenhum, ou saía de lá ou morria de fome” (Agricultora V. F./fevereiro de 2012/Bela Conquista).

Também explicitando o atravessamento de sentidos advindos da FD do combate à seca, se inscrevendo na FD da convivência com a semiáridade, este enunciado, na repetição dos advérbios aqui e lá, marca uma intervenção da exterioridade no funcionamento do discurso constituindo efeitos de sentido marcados pela dêixis do advérbio de lugar “aqui”, já que significa, num contexto imediato, o *Assentamento Bela Conquista*, e num contexto mais amplo, *semiárido: o lugar da liberdade onde o sujeito pode recuperar a condição de poder viver, viabilidade (conviver)*.

O Verbo *conviver*, nesse contexto, alude à condição cidadã dos trabalhadores que, acessando os meios de produção, voltam a desenvolver a pecuária, a agricultura e a gerar sua própria renda, seu sustento, sem depender dos patrões. Não são mais proibidos de irem a algum lugar, o que significa ocupar outros espaços que a cidadania dá direito. Moradia, educação, saúde e participação social devem estar presentes nos processos decisórios. E isto é entendido como *liberdade, melhoria de vida*, como sinalizam o advérbio de intensidade *muito* e o adjetivo *melhor*.

Dessa forma, a heterogeneidade constitutiva do intradiscurso da convivência com a semiáridade permite o trabalho do interdiscurso mobilizar os efeitos de sentidos do discurso bíblico-libertador, pois, como propõe Pêcheux (1975), a “metáfora está na base da significação” e “é aqui entendida como efeito de uma relação significante”, permite transferi-los, metaforicamente, para o lugar que compreende o Semiárido como “a terra prometida dos sertanejos”.

E esse lugar melhor para viver no contexto deste estudo, não é outro, senão o Semiárido, onde “o pequeno” tem acesso aos meios de produção do próprio sustento, podendo estabelecer uma relação de bem-estar e permanência, uma vez que não se vislumbra a presença ameaçadora do cerco dos fazendeiros, cujo jugo lhe expropriava a condição de cidadão produtor e usuário natural da riqueza que produzia massificando sua presença no processo produtivo, reduzindo-a a uma mera força de trabalho anônima.

O trabalho da memória discursiva, através da polissemia, faz o advérbio “lá” remeter a um efeito de sentido que significa o Nordeste/Polígono da seca, como o espaço do *combate à seca*, onde o enunciado *seca* é sinônimo de *escassez de água*, *comida* e cenário de *natureza hostil*, onde capitalização e mercantilização da natureza pelo fazendeiro deixaram os trabalhadores, sem *condições dignas de prover o próprio sustento*, a mercê da seca/morte, e onde semiárido/sertão é o lugar em que viver torna-se inviável porque o fazendeiro apropria a água, a terra e, portanto, a vida do trabalhador que, para permanecer vivo, submete-se a vender o dia, trabalhar o quanto o fazendeiro quiser pelo mínimo que ele quiser pagar para não sucumbir à fome, daí a expressão recorrente entre os entrevistados: *viver do macaco*, isto é, trabalhar pesado para sustentar o conforto do outro e receber o mínimo para continuar a se submeter à condição degradante e humilhante de trabalho.

Continuando a análise do enunciado da agricultora, tomemos os efeitos de sentido que podem ser explicitados a partir do trecho “*De primeiro, a gente convivia bem lá onde a gente morava, porque não tinha pé alto nas roças, soltava os bichos, era porco, era ovelha, quem criava gado, era gado. Ai quando os fazendeiro cercou tudo com dois fios de arame, para aonde ia mais*”.

Nessa passagem, a agricultora V. F. explicita a premissa de que não é tão somente a carência de precipitação pluviométrica, chuva ou os fenômenos climáticos de ordem natural que inviabilizam a produção das condições de vida num dado território. Mas a articulação dos fatores naturais com as ações humanas que a entrevistada verbaliza como saber. Desse modo, a agricultora explicita saber que não é a estiagem que causa a seca e a fome, mas a ação do fazendeiro, que cercou tudo e converteu a *estiagem* em *seca* e provocou a ameaça de morte pela fome.

Dessa forma, o sentido de *seca*, processo da relação entre fazendeiro, natureza e povo, como causadora da pobreza, é transferido para a *cerca*, que impede o acesso dos sujeitos aos meios de produção, que simboliza o domínio do latifúndio ou do agronegócio, que transformou a terra e a água e os “dons de Deus” em mercadorias ou negócio lucrativo e cujos efeitos de sentido significam no enunciado de Santos, Schistek e Oberhofer (2007, p. 34): “seca não é questão de não ter água, é questão de não ter terra suficiente... terra para desenvolver a agropecuária independente da irrigação... terra onde captar e guardar água, terra onde construir reservatórios, manter poços, terra para poder investir em infraestrutura”.

Observa-se um deslocamento do sentido “*fenômeno da seca como vontade de Deus*” para a “*seca resultado da vontade social*”, mais especificamente da *vontade política e econômica de lucrar e dominar negociando com o sofrimento da população, sob os efeitos das estiagens*. Em face desse efeito de sentido, a memória discursiva traz à tona outras movências desse sentido. Pelo trabalho do intradiscorso, essas movências permitem a mesma leitura significar nos enunciados: 1) “O problema do Nordeste não é seca, é cerca”, frequentemente enunciado como palavra de ordem nas práticas discursivas dos movimentos sociais de luta pela terra e cantado na música *Terra prometida* (Belo Sertão)¹⁰ e feito palavra de ordem pelos sujeitos enunciadorees do discurso da convivência com a semiaridez; e 2) “No Semiárido não falta água, falta justiça”, atribuída a Dom José Rodrigues de Sousa¹¹.

Pela mediação do interdiscurso e o trabalho da memória discursiva, os sentidos da convivência com a Semiaridez continuam se explicitando na interlocução dos enunciados dos agricultores familiares de Bela Conquista com outros discursos.

REFERÊNCIAS

- AZERÊDO, R. **Itiúba e os Roteiros do Padre Severo**: história, geografia, riquezas naturais, ecologia, cultura, administração. Itiúba, 1987.
- BAPTISTA, N. Q.; CAMPOS, C. U. **Curso de formação em gestão pública, acesso à água e convivência com o semiárido**. FGP/SAN-ÁGUAS-CIRTERNAS, 2011.
- BOFF, L. **Saber Cuidar**: ética do humano – Compaixão pela Terra. 16ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- _____. **Ética e eco-espiritualidade**. Campinas, SP: Verus Editora, 2003.
- BRANDÃO, H. N. **Introdução à análise do discurso**. 2ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1993. Caritas Brasileira. Disponível em < <http://caritas.org.br/wp-content/uploads/2011/05/Intercambio-Caritas-Brasileira-experiencia-e-entidades.pdf>> Acesso 05 de setembro de 2012.
- CARVALHO, L. D. **Ressignificação e Reapropriação da Natureza**: Práticas e Programas de Convivência com o Semiárido no Território de Juazeiro-Bahia. São Cristóvão/SE, 2010.
- Equipe Pastoral de Juazeiro-BA. **Caminhando e Cantando em Comunidade**. 7ª edição Diocese de Juazeiro-Ba, 1992.
- COSTA, N. B. **Práticas discursivas**: exercícios analíticos. Campinas, SP: Pontes, 2005.
- FERNANDES, C. A. **Análise do discurso**: reflexões introdutórias. 2ª ed. São Carlos: Claraluz, 2008.

¹⁰ A música *Terra prometida* (Belo Sertão De Miroval Ribeiro Marques) faz parte do CD *Belo Sertão*, produzido por organizações que atuam no Semiárido e tem como objetivo levar a discussão da convivência através da música.

¹¹ José Rodrigues de Sousa CSSR. Bispo emérito de Juazeiro-BA.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

MALVEZZI, Roberto. **Semiárido**: Visão Holística. Brasília: Confrea, 2007.

MACEDO, O. R. B. **A Convivência com o Semiárido**: Desenvolvimento Regional e Configuração do local no Projeto do IRPAA. Recife – PE, junho de 2004.

MEDEIROS, S. S. et al. **Sinopse do Censo Demográfico para o Semiárido Brasileiro**- Instituto do Semiárido - INSA, 2012.

ORLANDI, E. P. **Terra à vista – Discursos do confronto**: velho e novo mundo. Campinas, SP: Cortez/Editora da Unicamp, 1990.

_____. **Interpretação**: Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

_____. **Discurso e texto**: formulação e circulação dos sentidos. 3ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2008.

_____. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 9ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2010.

PÊCHEUX, M. **Análise do Discurso: três épocas (1983)**. In: GADET, FHSK, T. (Orgs.). **Por Uma Análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997; p. 311-319.

_____. **Por uma análise automática do discurso: uma introdução a obra de Michel Pêcheux** organizadores 3. ed. Francaise Gadet; Tony Hak; tradutores Bethania S. Mariani... [et al.] — 3. ed. — Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

_____. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. 4. ed. Campinas: Pontes, 2006.

PEREIRA, L. S. **Afinal, Raças existem ou não?** Uma Análise do Discurso Enunciado por professores universitários. Salvador-Bahia, 2010.

SANTANA, E. ; OLIVEIRA, M. **Análise do Discurso**. 1ª ed. FTC-EAD –2007.

SANTOS, C. F.; SCHISTEK, H.; OBERHOFER, M. **No Semiárido, Viver é Aprender a Conviver**: Conhecendo o Semiárido em busca da convivência. Articulação Popular São Francisco, São Paulo, 2007.

SILVA, R. A. M. **Entre o Combate à Seca e a Convivência como o Semi-Árido**: transições paradigmáticas e sustentabilidade do desenvolvimento. Brasília, D.F maio/2006. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/2309/1/2006_Roberto%20Marinho%20Alves%20da%20Silva.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2012.

O *FACEBOOK* COMO ESPAÇO DE LUTA CONTRA-HEGEMÔNICA

*Gláucia Maria Bastos Marques (CMF)**

RESUMO

O escopo do presente artigo é averiguar as mídias sociais e, particularmente, o *Facebook* como espaço de contra-hegemonia. Para tanto, tomamos como instrumento de análise os discursos de participantes da Marcha das Vadias, em Fortaleza, ocorrida em maio de 2012, e adotamos como fio condutor de apreciação as contribuições que os estudos linguísticos e mesmo os literários vêm dando à teoria da recepção e aos estudos culturais em geral. Buscamos, então, ancorar nossas análises em pensadores que tratam a concepção de língua como forma de interação social – Bakhtin (1997); em autores que discutem a recepção, conforme Citelli (1999), especialmente quando versa sobre os leitores atentos; Jauss (1994), expoente maior da estética da recepção na teoria literária; e Johnson (20014) ao tratar dos conceitos gramscianos de hegemonia e contra-hegemonia. No que diz respeito à metodologia, do universo de sujeitos que receberam o convite via *Facebook*, elegemos, em virtude dos limites deste trabalho, três para analisar-lhes os discursos. Assim, aplicamos com cada um deles uma entrevista semiestruturada com os objetivos de: verificar por meio de qual veículo tomaram conhecimento, pela primeira vez, da marcha, se é que já haviam tido algum contato anterior ao convite; averiguar de que modo esses sujeitos percebem as mídias sociais e em especial o *Facebook* como espaço de luta contra-hegemônica. Como conclusões, adiantamos que as participantes consideram o *Facebook* uma ferramenta de significativa importância para a difusão de manifestações sociais, destacando, todavia, os limites desse meio de comunicação de massa.

Palavras-chave: Mídias Sociais; Hegemonia e Contra-Hegemonia; Marcha das Vadias.

ABSTRACT

The scope of this paper is to investigate the social media, particularly *Facebook*TM as a counter-hegemony space. Therefore, we have taken as an analysis tool speeches of participants of the Brazilian SlutWalk in Fortaleza, which occurred in May, 2012, and adopted as a guide for assessment contributions that the linguistic studies and even the literary ones have been giving to the reception theory and to cultural studies in general. We then seek to anchor our analysis in thinkers who treat the conception of language as a form of social interaction - Bakhtin (1997); in authors who discuss the reception as Citelli (1999), especially when deals with attentive readers; Jauss (1994), greatest exponent of reception aesthetics in literary theory; and Johnson (2014) to address the Gramscian concept of hegemony and counter-hegemony. With respect to the methodology and due to the limits of this work we have elected three subjects out of the universe invited via *Facebook*TM, in order to analyze their speeches. Thus, we have applied to each of them a semi-structured interview aiming at: knowing how they first came to know about the Walk, if they had had any previous contact before the invitation; investigating how these subjects perceive social media, especially *Facebook*TM as a space for the counter-hegemonic fight. As conclusions, we anticipate that the participants consider *Facebook*TM tool of significant importance for the dissemination of social manifestations, emphasizing, however, the limits of the means of mass communication.

Keywords: Social media; Hegemony and counter-hegemony; SlutWalk.

* Mestre em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte; Professora do Colégio Militar de Fortaleza

CONTEXTUALIZANDO OS NOVOS MOVIMENTOS

A história do sistema capitalista pode ser entendida a partir da história de suas crises. Em sua primeira fase de desenvolvimento, elas eram cíclicas, ocorrendo na forma de superprodução e de subconsumo, compreendendo tempos relativamente longos entre uma recessão e outra, apresentando-se em forma de ondas. Hoje, ela aparece em sua forma estrutural com tendência a um contínuo de depressão e pequenos surtos de desenvolvimento.

Fruto de uma fase do capitalismo que cada vez mais se afasta da produção e se encaminha para a financeirização da economia, a crise do sistema capitalista, nos últimos anos, vem atingindo não só os países periféricos, mas também os centrais, mais especificamente os Estados Unidos, representante maior da sociedade do livre mercado, e a Europa, que assiste aos riscos da zona do Euro.

O deslocamento da economia da produção de riqueza material para a esfera financeira vem impactando sobre o mundo da produção. Pressionados pelo custo cada vez mais oneroso da produção e pela concorrência de fundos financeiros que atraem investimentos para si, as corporações produtivas se veem obrigadas a investir em tecnologias cada vez mais automatizadas e seletivas. Isso termina por gerar o desemprego e, conseqüentemente, a exclusão não somente de indivíduos, mas de uma série de grupos sociais.

Prova disso são os jovens espanhóis que, a despeito do alto nível de formação, veem-se compelidos a conviver com um desemprego na ordem de 23% da população economicamente ativa. Quando são levados em consideração tão somente aqueles que estão na faixa etária dos 18 aos 25 anos, esse índice se eleva para a casa de 50%. Nesse contexto, desempregados espanhóis se obrigam a rebaixar seus currículos, na esperança de conseguir um posto de trabalho mesmo que inferior à sua formação acadêmica e/ou profissional.

Do mesmo modo, os jovens norte-americanos recém-formados não conseguem ingressar no mercado de trabalho e, portanto, não têm como honrar suas dívidas, oriundas principalmente do financiamento da educação superior; idosos, desprovidos de assistência de seguridade social, são obrigados a viver sem os proventos de suas aposentadorias; pais de família perdem suas residências em decorrência de não ter como pagar as hipotecas. Esses são apenas alguns exemplos da situação de aprofundamento da crise do sistema.

Em resposta, seguindo os ventos oriundos da Primavera Árabe, os jovens espanhóis tomaram como veículo de comunicação as redes sociais e ocuparam a *Plaza Del Sol*. Nascia assim, no ano de 2008, o Movimento dos Indignados. Entre suas palavras de ordem, encontramos “*Democracia real ya!*”. Numa crítica aberta ao modelo de democracia representativa ocidental, propunham a democracia direta, apontando para o fim da mediação de partidos políticos e de sindicatos entre os cidadãos e o poder.

Manifestações similares ocorreram em Portugal e na Inglaterra, onde praças foram ocupadas a partir da convocatória de pessoas por meio das redes sociais. Da mesma forma, jornadas de lutas

explodiram na Grécia contra a Troika¹ e no Chile, onde estudantes defraudaram bandeiras contra o pagamento de mensalidades nas instituições de ensino superior.

Nos Estados Unidos, no ano de 2011, diante da realidade de crise, tomou corpo, uma campanha convocando as pessoas a ocuparem o centro financeiro de New York, como forma de se manifestarem contra o projeto capitalista. Desta feita, o slogan se referia ao fato de que os 1% mais ricos detêm 99% da riqueza mundial. Iniciando-se pelo “*Occupy Wall Street*”, pouco a pouco, a campanha chegou a díspares países, fazendo com que essas ocupações ocorressem nos mais diversos centros financeiros do mundo.

Ao questionar sobre os futuros passos a serem dados após o *Occupy Wall Street*, Alves denomina essa emergência de movimentos de “globalização dos de baixo”, afirmando que:

Em todos esses novos movimentos, o papel das redes sociais, como *Facebook* e *Twitter*, na organização das manifestações foi importante. Na verdade, o *Occupy Wall Street*, o Movimento dos Indignados e o movimento Geração à Rasca são exemplos candentes da verdadeira globalização “dos de baixo”, que hoje se contrapõem à globalização do “de cima”. (2012, p. 32).

Logo, percebemos uma particularidade que nos chama a atenção em todos os movimentos citados, no que se refere à forma como as convocatórias foram feitas e conforme destaca o autor supracitado: elas se deram por meio das redes sociais, especialmente, do *Facebook*. Desde então, várias marchas têm sido convocadas pelas vias eletrônicas, tais quais: a Marcha da Maconha, a Marcha Contra a Corrupção e a Marcha das Vadias. Esta última surgiu no Canadá e a tomamos aqui como objeto de análise para o presente artigo, como poderemos constatar adiante.

1. RECEPTORES E CONTRA-HEGEMONIA

As novas tecnologias da microeletrônica interligaram o mundo *on line*. Com o tempo, assumiram o formato de redes sociais. Hoje, ganham a dimensão de espaços de luta por hegemonia. Em última instância, as mídias sociais vêm se configurando como ferramenta para que diferentes movimentos sociais estabeleçam uma relação de diálogo com pessoas e entidades de diversas partes do mundo. Neste sentido, entendemos que o ambiente virtual não está a serviço apenas de ideologias hegemônicas, como poderia fazer supor numa perspectiva althusseriana de reprodução das culturas dominantes por meio dos aparelhos ideológicos do Estado.

O ponto de vista estruturalista do pensamento de Althusser há muito já vem sendo questionado por pensadores das mais diversas áreas. O ponto de partida dessa revisão conceitual conforma-se a partir da filosofia de Gramsci. Ao introduzir os conceitos de hegemonia e contra-hegemonia, esse autor quebra com a noção “mecânica” de “Estado enquanto aparelho ideológico das classes dominantes”, herdado de Althusser, e introduz a luta pela hegemonia no interior do aparelho estatal. Para Johnson, “Gramsci foi talvez o primeiro importante teórico marxista e líder comunista

¹ Organização Mundial do Comércio, Fundo Monetário Internacional e Banco Mundial.

a considerar as culturas das classes populares como objeto de estudo sério e de prática política.” (JOHNSON, 2004, p. 55), posto que, em seus escritos,

[...] o estudo da cultura a partir do ponto de vista da produção transforma-se em um interesse mais geral com as dimensões culturais das lutas e das estratégias como um todo. A duradoura e pernicioso influência das definições de “cultura” como “alta cultura” ou como “cultura dos especialistas” no interior do marxismo foi também definitivamente questionada por Gramsci. (JOHNSON, 2004, p. 54-55, grifos do autor.).

No âmbito dos Estudos Culturais, o paradigma das superestruturas vem entrando em decadência a partir da própria emergência dos Estudos Culturais, na Grã-Bretanha, por volta de meados do século XX, e vem cada vez mais se afirmando com os estudos desenvolvidos no campo da cultura, particularmente de recepção, na América Latina.

A respeito das críticas de que os Estudos Culturais gradativamente se distanciaram do forte vínculo que mantinham, em seu momento de nascimento, com o pensamento marxista, Johnson assevera que mais importante que buscar saber quem “continua ou não marxista” é procurar analisar “as influências de Marx sobre os Estudos Culturais”. (2004, p.12). Nesse sentido, o mesmo autor aponta que a influência marxista sobre si mesmo compreende três premissas, quais sejam:

A primeira é que os processos culturais estão intimamente vinculados com as relações sociais, especialmente com as relações e as formações de classe, com as divisões sexuais, com a estruturação racial das relações sociais e com as opressões de idade. A segunda é que cultura envolve poder, contribuindo para produzir assimetrias nas capacidades dos indivíduos e dos grupos sociais para definir e satisfazer suas necessidades. E a terceira, que se deduz das outras duas, é que cultura não é um campo autônomo nem externamente determinado, mas um local de diferenças e de lutas sociais. (JOHNSON, 2004, p. 13).

Considerando, portanto, essas premissas e a incidência de novos movimentos sociais das mais diversas ordens nestas primeiras décadas do século XXI, podemos afirmar que as redes sociais também se caracterizam como lugares de construções culturais, na medida em que por meio delas atuam sujeitos sócio-históricos e culturalmente situados. Destarte, será que há como pensarmos em receptores/ leitores como sujeitos meramente assujeitados? Em que medida esses receptores/ leitores tornam-se coenunciadores dos textos produzidos nas redes sociais?

Sabemos que a ideia de leitor como mero receptor de informações tais quais manifestas por um emissor está diretamente articulada a uma determinada concepção de linguagem. Teorias que postulam a língua exclusivamente como sistema ou como fruto de um subjetivismo individual tendem necessariamente a supor um leitor passivo. Essas teorias foram duramente criticadas por Bakhtin e seu Círculo, nas primeiras décadas do século XX, quando passaram a defender a ideia de que a língua se constitui como espaço de interação entre os sujeitos. Para o filósofo russo, existem três concepções filosófico-linguísticas distintas de se conceber a linguagem, como: “*leis da psicologia individual*”, “*signos lingüísticos no interior de um sistema fechado*” e “*interação verbal social dos locutores*”. (1997, 72-82-127).

Na primeira concepção, como ação monológica, cada um dos emissores singulares de fala expressa aquilo que consta no interior de sua mente, de forma que a sua “comunicação” não alcança o “outro”, uma vez que é este um mero tradutor do pensamento do emissor. Como não há uma relação interativa, a língua carece de concreção, torna-se abstrata “[...] *tal como a lava fria da criação lingüística.*” (BAKHTIN, 1997, p. 73).

Na segunda tendência, a língua é compreendida como um sistema estático, cabendo ao emissor meramente acessar as regras que constituem a lógica da linguagem e por meio delas expressar individualmente o seu pensamento. Aqui, o sentido da aquisição da língua está no acesso às normas de ligações e de combinações entre os signos. Como se a língua se constituísse em um sistema fechado, busca-se uma hipotética objetividade. Desse modo, “Essa concepção levou ao estudo da língua enquanto código virtual, isolado de sua utilização — na fala (cf. Saussure) ou no desempenho (cf. Chomsky).” (TRAVAGLIA, 2000, p. 22).

Na terceira linha de pensamento, a língua é refletida como um espaço de interação histórico e social e não apenas como um meio para expressar uma ideia ou repassar uma informação qualquer por intermédio da fala ou da palavra escrita. Logo, o sujeito da comunicação se constitui na sua vinculação dinâmica de alteridade. Em sua relação com o “outro”, ele se exterioriza e age sobre o seu interlocutor. Nesse movimento dialógico, os sujeitos apresentam uma postura ativa em sua interação verbal. E, no processo de produção de suas falas, a comunicação assume uma dimensão de realidade social. Para Bakhtin (1997, p. 109), “*A enunciação é de natureza social.*”, posto que não há como ser considerada como um fenômeno individual.

Ou seja, é por meio da linguagem que nos conformamos como seres individuais e sociais. Logo, para o pensamento bakhtiniano, o sujeito está no centro das relações entre linguagem, sociedade e ideologia. A base para suas formulações é de que a linguagem é essencialmente dialógica e responsiva, uma vez que os enunciados produzidos sempre nos remetem a outros já proferidos bem como abre possibilidade para enunciações futuras. É esse caráter responsivo da linguagem que permite ao autor russo afirmar o enunciado como um fenômeno único e irrepetível, na medida em que sua produção de sentido só se dá no momento da atualização por um falante/ ouvinte. Do mesmo modo, a relação dialógica inerente à linguagem, que se estabelece não necessariamente numa conversação face a face, mas inclusive nos monólogos interiores, faz-nos supor obrigatoriamente a posição de um leitor ativo no momento da interlocução. Nessa perspectiva, o receptor é galgado à condição de coenunciador, logo de produtor de sentido. Citelli (1999), ao tratar das relações entre Comunicação, Educação e Linguagem, afirma que:

No contexto do reconhecimento dos novos lugares de ação dos media se aprofundou a revisão do papel do emissor: o sujeito unidirecional e fonte quase autônoma da produção dos sentidos passa a ser incomodado por interlocutores e co-enunciadores que pareçam ausentes ou ter discreta presença nos processos de circulação das mensagens. (CITELLI, 1999, p. 49, grifo do autor.).

Por essa passagem, percebemos claramente a defesa do autor de que os media não se fundam exclusivamente numa relação de dominação direta entre um produtor, único detentor da construção de sentido, e receptores, repositórios passivos das mensagens veiculadas. Notemos, portanto, as

aproximações entre a formulação desse autor e a concepção sociointeracionista da linguagem de Mikail Bakhtin, sobretudo, quando assevera que “[...] o centro de elaboração dos sentidos não se localiza apenas num autor/produtor – tampouco em qualquer natureza abstrata da escrita – senão igualmente na ativa presença do leitor/produtor.” (CITELLI, 199, p. 50).

O deslocamento da posição do receptor passivo para a condição de atuante produtor de sentido se iniciou na teoria literária, sobretudo, nos estudos da estética da recepção, com Iser e Jauss, tendo como pressuposto a compreensão do texto como uma malha, um tecido, cujos espaços em branco só podem ser complementados por coenunciadores. A emergência da teoria da Estética da Recepção representou um corte epistemológico para todos aqueles que tiveram contato com as díspares correntes de pensamento acerca do processo de leitura e do papel daqueles envolvidos nesse processo. Tornando-se um marco para os estudos acerca da leitura, na segunda metade do século XX, tal teoria se conforma como uma verdadeira mudança de paradigma. Até aquele momento, o discurso reinante tratava da relação existente entre autor e texto. A perspectiva estruturalista vigente, fruto de uma visão cientificista do século XIX, ignorava a participação do leitor no processo de leitura, interpretação e análise.

Na perspectiva da Estética da Recepção, subjaz a concepção dialógica da linguagem de Bakhtin. É com base na ideia de dialogismo que Jauss afiança a dimensão estética e histórico-social do texto e, notadamente, do texto literário:

A obra literária não é um objeto que exista por si só, oferecendo a cada observador em cada época um mesmo aspecto. Não se trata de um monumento a revelar monologicamente seu Ser atemporal. Ela é, antes, como uma partitura voltada para a ressonância sempre renovada da leitura, libertando o texto da matéria das palavras e conferindo-lhe existência atual... (JAUSS, 1994, p. 25).

Logo, percebemos pelas palavras do autor que o texto não é um “Ser” autônomo, o qual possui e emana o sentido, mas que se faz necessária a inserção do leitor no caráter dialógico desse constructo, uma vez que sua recepção se dá por um leitor empírico, real, histórico e culturalmente situado, conforme cada época e lugar.

Todas as construções teóricas aqui elencadas tornaram-se capitais para os estudos da recepção e é com base nesses aportes que passaremos à análise dos discursos das participantes da Marcha das Vadias de 2012, em Fortaleza, no intuito de averiguarmos até que ponto as redes sociais e, particularmente, o *Facebook* se constituem em espaço dialógico e lugar de contra-hegemonia.

2. O QUE DIZEM NOSSAS PARTICIPANTES

A fim de darmos conta dos objetivos aos quais nos propusemos neste artigo, elegemos três participantes² da Marcha das Vadias em Fortaleza, em 26 de maio de 2012, para serem entrevistados. Em comum, o fato dos três serem do gênero feminino, estudantes de graduação em universidades públicas da cidade e militantes estudantis organizadas. As entrevistas se deram em dois momentos:

² As participantes das entrevistas assinaram “Termo de consentimento livre e esclarecido”.

no primeiro, entrevistamos nossa **participante 1** e, no segundo momento, as **participantes 2 e 3**. Anteriormente, elaboramos um roteiro de entrevista semiestruturada contendo oito questões, das quais recortamos três para efeito de análise neste artigo.

Inicialmente, questionamos se as participantes sabiam como havia se originado a ideia da Marcha das Vadias. Diante da questão, destacamos a resposta da nossa participante 1.

Participante 1: Foi no Canadá, né? Teve uma palestra lá, uma coisa assim numa universidade canadense que os policiais foram ensinar as mulheres a como se vestir para não serem vadias né, para não serem estupradas, e daí surgiu uma grande revolta de algumas mulheres né, de serem culpadas por uma violência que elas mesmas sofrem e daí surgiu a Marcha das Vadias que é o nome Marcha das Vadias é porque, *tipo*, se você faz o que um homem quer, você é uma vadia; se você não faz, você também é uma vadia. Então, de qualquer forma, você é uma vadia, se todas nós somos vadias. É... a questão do nome... eu acho que *pra* mim é muito de trocar esse sentido pejorativo, talvez vadia dá um novo sentido... de quando você faz uma marcha das vadias não é uma marcha de prostitutas, é uma marcha de mulheres normais.

Observemos que a participante tem um certo conhecimento de como nasceu a ideia da Marcha, embora apresente algumas lacunas nas informações que possui, quando não explica o porquê da presença dos policiais na Universidade de Toronto. Ou seja, o fato de estarem ocorrendo sistematicamente casos de violência sexual contra estudantes mulheres nos arredores daquela instituição e a palestra de um policial, cujo objetivo era esclarecer as estudantes sobre como deveriam agir para não se tornarem alvo de estupradores. Todavia, com um discurso machista, o policial diz que as alunas não devem se vestir como vadias para garantirem sua própria segurança.

Diante disso, a Marcha das Vadias surge em paralelo aos vários movimentos que vêm acontecendo no mundo, a partir da Primavera Árabe, com o intento de protestar contra a ideia hegemônica de que mulheres vítimas de estupro são as responsáveis pelo fato. Para os defensores dessa tese, o modo de vestir e de se comportar feminino é que provoca a ação dos agressores. Desse modo, elas são deslocadas, pela cultura homofóbica, da condição de vítimas para a de geradoras do crime.

No Brasil, a primeira marcha aconteceu em São Paulo, em junho de 2011. De lá para cá, diversas cidades vêm aderindo a essa forma de protesto. Em Fortaleza, a segunda edição ocorreu em 26 de maio de 2012.

Realçamos, ainda, da fala de nossa informante, a preocupação com o sentido que o termo “vadia” possui dentro da cultura machista e o novo significado que se busca atribuir à palavra, distanciando-a do conceito de prostituição ou mesmo de uma certa rebeldia por parte da mulher diante das exigências masculinas. Assim, retomamos a afirmação de Johnson de que o objeto dos Estudos Culturais é “[...] a *vida subjetiva das formas sociais* em cada momento de sua circulação, incluindo suas corporificações textuais.” (2004, p. 75). Isso significa dizer que os sentidos de enunciação somente podem ser devidamente atribuídos em determinados tempo e espaço históricos, sociais e culturais conforme já afirmamos anteriormente.

O esforço por conferir nova acepção ao signo linguístico nos comprova que isso apenas pode se dar em virtude de sua atualização dentro de um contexto político e cultural de contra-hegemonia e de ambiente de luta pelas reivindicações das mulheres. Isso demonstra o quanto a cultura e a linguagem se conformam como lugares de embate e não tão-somente de dominação e subserviência, a despeito das questões macroestruturais às quais estamos todos submetidos na sociedade capitalista, cujo modelo se orienta pelo liberalismo, individualismo e pela racionalidade masculina.

Nosso segundo questionamento às participantes foi saber o que fez com que cada uma delas resolvesse participar da marcha. As respostas nos apontam tanto motivações de ordem mais pessoal quanto de natureza política.

Participante 1: A questão da Marcha das Vadias e do feminismo como um todo é uma coisa que a mim sempre me afetou muito, *né?*, por eu ser a irmã mais nova de dois homens. Embora a gente tenha sido criado pela minha mãe, ainda assim, foi uma criação extremamente machista. Eu morei até os cinco anos com minha avó e, sempre que eu brigava com meus primos, meus irmãos, minha *vó* sempre dizia “é que você é mulher, quem tem que ceder é você”. Eu nunca tive tarefa doméstica, por isso não vou falar disso. Mas tudo era sempre assim: “você é mulher, você tem que ceder”. E eu nunca entendia por que por eu ser mulher, eu não tenho o mesmo direito que meu irmão. E quando eu fiquei mais velha um pouco, entre quatorze, quinze anos, ficou muito mais forte... de eu sair com meu irmão e meu irmão me deixar em casa dez horas da noite e sair de novo.

Participante 3: A necessidade de se reforçar a luta pela pauta feminina, pelas pautas feministas, mesmo sabendo que a Marcha tem esse caráter mais de liberdade sexual reprodutiva. [...] a gente fez uma nota, tentamos reproduzir, tentamos puxar palavras de ordens que também que puxasse mais *pro* caráter de questionamento da mulher na sociedade, para além da reprodução sexual, da reprodução, da liberdade sexual, que questionasse a questão do salário, e mesmo da pauta racial. A gente também, além de se somar a essa luta feminista... também *tentamos* participar dando esse recorte que a gente identificava como falta nesse movimento.

Notemos que a primeira participante resgata sua própria história de vida para justificar por que a luta feminista se fez importante para ela. A despeito de ser uma militante organizada, o que fala mais alto em suas escolhas é o contexto familiar no qual foi educada que, segundo ela, se configurava “extremamente machista”. Para a segunda, o que foi capital para sua participação na marcha foi o fato de poder ampliar nesse contexto a pauta de luta das mulheres, para além do caráter meramente sexual e reprodutivo. Palavras de ordem bradadas pelos manifestantes durante o percurso da Marcha e cartazes com mensagens afirmando que a “Mulher não é mercadoria” testemunham sua assertiva. Essa palavra de ordem revela um caráter mais politizado da manifestação, já que coloca a discriminação contra a mulher incluída nas questões macroestruturais da sociedade de classes, que caracteriza o modelo econômico capitalista, segundo o qual tudo e todos se transformam em mercadoria. De acordo com essa visão de sociedade, homens e mulheres em geral são reificados,

coisificados e têm não somente sua força de trabalho posta à venda, como também seus corpos e, muitas vezes, suas próprias subjetividades.

Por sua vez, palavras de ordem como “Meu corpo, minhas regras” – também exposta durante a passeata – exemplificam uma bandeira de luta mais voltada para os limites do corpo. Faz-se mister atentarmos para a ressignificação dada aqui ao termo “regras”, cujo sentido duplo permite atualizar o discurso das manifestantes, tal qual como ocorreu com nossa participante 1 ao discorrer sobre os sentidos da palavra “vadia”.

Observamos, portanto, pelo discurso da segunda participante, uma crítica à pauta redutora que parece hoje guiar o movimento em Fortaleza, na medida em que as questões de classe não estão inseridas. Nesse sentido, podemos atestar por esse posicionamento que o receptor da mensagem realmente não é um ser passivo, haja vista a atitude dialógica representada na posição de nossa respondente de participar da manifestação com vistas a ampliar as palavras de ordem e reivindicações feministas.

A terceira questão que recortamos, do roteiro de entrevista, foi de que modo as participantes avaliavam as redes sociais como forma de divulgação de movimentos sociais. Observemos as respostas:

Participante 1: As redes sociais como um todo têm um lado muito positivo e um lado não tão positivo assim *né?*. Que as redes sociais aproximam porque você joga no *Facebook* e em dois dias todo mundo sabe, todo mundo já compartilhou, todo mundo viu. É uma forma de comunicação em massa também, *né?*. Então, todo mundo fica sabendo, mas aí também tem o lado negativo, que é a pessoa diz “ah! Vou compartilhar e já fiz minha parte” e esquece *da* questão de realmente ir. Ficou sabendo, compartilhou para mais gente, mas na hora não se tem tanto interesse. “Já fiz minha parte e compartilhei”. E como divulgação da ideia é positivo, *na* minha opinião, de todas as formas.

Participante 2: Acho assim..., partindo primeiro da compreensão de que o *Facebook*, as redes sociais têm suas limitações...É inclusive assim, por exemplo, você pode criar um evento no *Facebook* trinta dias antes e no dia não dar muita gente, assim como tá lá confirmado. Mas o *Facebook*, ele é uma ferramenta que tem servido pra sobretudo divulgar e massificar as ideias, os movimentos e as mobilizações nas ruas. Inclusive, que foi o próprio movimento árabe *né?*, assim... que parte muito do próprio *Facebook* é... a Primavera Árabe. E aí... aqui em Fortaleza o *Facebook* tem cumprido assim essa função de ferramenta...com suas limitações, claro, mas de conseguir aglutinar, de conseguir envolver o máximo de pessoas possíveis. Na Marcha, ele cumpriu também essa função. [...] Mas dentro das limitações, eu acho que o *Facebook* tem cumprido essa função de conseguir chegar a alcançar os “*não alcançados*”, as pessoas que não estão aqui nos arredores, que não estão na vivência da Universidade e as pessoas conhecem a partir da ferramenta *Facebook* esses movimentos.

Participante 3: Ele cumpre esse papel de divulgação e também ele proporciona um pouco da participação das pessoas que são convidadas a colocar, quando tem um evento ou quando tem que direcionar o enfoque, colocar observações, questionamentos, abrir um minidebate sobre o assunto. E tem uma característica muito de que as redes sociais têm participação mais literalmente de juventude, tem esse caráter de atingir muito a juventude e de divulgar muito rapidamente uma informação. Inclusive, não só de eventos, mas também de denúncias. É mais de denúncias mesmo, do que acontece. Se *for colocado* ontem à noite, hoje já pode *ter* vários compartilhamentos e ter atingido inclusive o Brasil todo, até para fora. Então, tem essa característica muito de ter essa rapidez e de alcançar a juventude principalmente.

As três participantes reconhecem a importância das redes sociais como espaço de divulgação de manifestações e ideários, mas chamam a atenção para as limitações desses meios de comunicação. A participante 1, por exemplo, ressalta o fato de que muitas vezes as pessoas compartilham as informações e ideias, entretanto não necessariamente se fazem presentes nas manifestações convocadas. Esse posicionamento sobre a convocação e a resposta à convocatória da Marcha das Vadias, ocorrida em Fortaleza, parece ir, ao menos em parte, de encontro à afirmação de Davis (2012) de que os movimentos atuais são essencialmente de ocupação do espaço público. Esse autor analisa o movimento “*Occupy Wall Street*” e assevera que

[...] a (ocupação) de agora é uma Wall Street sob o cerco de liliputianos. Também é o triunfo do princípio supostamente arcaico do cara a cara, da organização dialógica. As mídias sociais são importantes, é claro, mas não onipotentes. O sucesso da auto-organização dos ativistas – a cristalização da vontade política a partir do livre debate – continua sendo melhor nos fóruns urbanos da realidade. (DAVIS, 2012, p. 41).

Logo, para ele as mídias sociais funcionariam apenas como *media*, como instrumento para organização e divulgação dos movimentos, porém a ocupação dos corpos nos vários espaços públicos é o que de fato garante a organicidade e a pressão sobre os grupos dominantes.

A fala de nossa interlocutora, contudo, pode ser confirmada pela própria informação de uma das organizadoras da Marcha que afirmou que houve uma média 900 confirmações de participação, via *Facebook*, mas apenas cerca de 200 pessoas participaram efetivamente do evento. Ficou patente a existência de um hiato entre a enunciação da participação e a ação efetiva, entre a “intenção e o gesto”.

Para nossa segunda participante, as mídias sociais cumprem um papel fundamental de divulgação de movimentos e mobilizações, resgatando, inclusive, os episódios da Primavera Árabe. Ela destaca, ainda, que o *Facebook* serve para atingir aqueles que não estão diretamente envolvidos nos movimentos populares, mas que podem ser sensibilizados a participar.

A terceira participante, em complementação à fala da segunda, nos revela que esse espaço virtual pode se configurar como lugar de diálogo, uma vez que possibilita a discussão entre os participantes, sobretudo a juventude, de temas importantes para a sociedade. Desse modo, nossos entrevistados tomam para si a condição de coenunciadores do Evento, assumindo papéis ativos na circulação das mensagens.

Vale salientarmos aqui que quando questionadas por qual meio elas tomaram conhecimento da segunda edição da Marcha das Vadias em Fortaleza, todas afirmaram que, por participarem do movimento estudantil, ficaram sabendo antes das convocatórias irem para as redes sociais, mas destacaram que isso não foi o que ocorreu com a maioria dos que compartilharam no *Facebook*.

PARA EFEITO DE CONCLUSÃO

A despeito de nossas interlocutoras apresentarem uma consciência difusa sobre a origem do Evento no Canadá, elas atuaram como sujeitos sócio-históricos e culturalmente situados, que não conformam a realidade que lhes é imposta, propondo-se a reescrever outra cultura. Sua ação põe em prática um jogo de produção de uma contracultura, em suas dimensões de luta anti-hegemônica, como estratégia de enfrentamento ao modelo dominante. Daí, afirmamos que a concepção gramsciana de contra-hegemonia demarcou a Marcha das Vadias, ao questionar a cultura machista dominante e as práticas homofóbicas.

Também ficou evidenciada a capacidade dialógica e responsiva de nossas interlocutoras. Não se tratava de uma ação monológica de recepção passiva da mensagem dos organizadores do Evento. Os entrevistados se apresentaram como coenunciadores das mensagens produzidas nas redes sociais. Cada uma, a seu modo, significou e ressignificou o Evento, conferindo-lhe sentido de luta das mulheres contra a cultura dominante. Uma assinala a luta contra a condição de objeto imposta à mulher no contexto da sociedade do espetáculo, demarcada pelo predomínio da mercadoria. Outra reflete sua própria condição de mulher para sugerir a necessidade de outra cultura. Fica evidenciando que a cultura não é um campo autônomo, mas um espaço contraditório, permeado de antagonismos, no qual se movimentam diferentes atores em suas disputas de sentido e lutas sociais.

Claro está que as redes sociais se consubstanciaram em veículos de luta contra-hegemônica. O *Facebook* se prestou como meio de divulgação da Marcha e de conformação da “globalização ‘dos de baixo’”, como nos sugere Alves (2012). Isso a despeito da distância entre aqueles que confirmaram a participação no Evento e os que efetivamente compareceram.

Sabemos que esse veículo de comunicação não permite o contato imediato, face a face, daí os seus limites como instrumento de comunicação. Conforme nos alerta uma de nossas entrevistadas, a mera confirmação da participação não pode ser confundida com ação efetiva. Só a ocupação direta dos espaços públicos confere pleno sentido às enunciações emanadas via *Facebook*.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE). 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ALVES, Giovanni. Ocupar Wall Street... e depois? In: HARVEY, D. Et al. **Occupy**: movimentos de protesto que tomaram as ruas. São Paulo: Boitempo, 2012.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1997.

CITELLI, A. **Comunicação e Educação**: a linguagem em movimento. 2. ed. São Paulo: SENAC, 1999.

DAVIS, M. Chega de chiclete. In: HARVEY, D et al. **Occupy**: movimentos de protesto que tomaram as ruas. São Paulo: Boitempo, 2012.

ISER, W. O jogo do texto. In: JAUSS, H R ET AL. **A literatura e o leitor**: textos de estética da recepção. Seleção, coordenação e tradução Luiz Costa Lima. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

JAUSS, H R. **A História da literatura como provocação à teoria da literatura**. São Paulo: Ática, 1994.

JOHNSON, R. **O que é, afinal, Estudos Culturais**. In: SILVA, T T da (Org.). 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

TRAVAGLIA, L C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 2000.

NACIONALISMO E EDUCAÇÃO: IDEOLOGIAS

*Lucineudo Machado Irineu (UNILAB)**

*Kélyva Freitas Abreu (IFSPE)***

RESUMO

Neste trabalho, objetivamos apresentar discussões sobre a conjectura dos ideais nacionalistas, evidenciados por meio de discursos diversos e práticas discursivas e ideológicas situadas, dispostos em textos relativos à educação no Brasil, e o contraste com o novo cenário educacional brasileiro com relação à adoção do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), pelo Ministério da Educação e Cultura do Brasil (MEC), como processo seletivo unificado das universidades federais brasileiras. Pautaremos a discussão em torno da polissemia dos termos “nacionalismo”, “educação” e “ideologia” a partir dos pressupostos teóricos de John Dewey (1959) e Anísio Teixeira (1969), na tentativa de aclarar o quanto tais conceitos se relacionam mutuamente, gerando significados muito particulares nas relações sociais e nas representações que elas engendram. A partir de uma visada histórica, apresentamos ainda, um painel evolutivo-contrastivo de tais conceitos e suas implicações, ao longo dos anos, para as questões políticas, sociais e ideológicas brasileiras, perpassando relações e representações sociais advindas destas. Em conclusão, problematizaremos alguns pontos relativos à triangulação educação-nacionalismo-ideologias com relação ao ENEM e o impacto da adoção desse exame no sistema de educação básica brasileiro. Nosso objetivo com isso é caracterizar o cenário político e social em torno às discussões contemporâneas sobre a adoção e configuração de tal exame com fins a contextualizar uma análise introdutória com base em categorias expressas por Dijk (2009), em Abreu (2010), através de discussão de exemplos de textos compilados em corpora específico, a partir de trechos reais retirados de reportagens, com temática relacionada à questão sobre a qual nos debruçamos.

Palavras-chave: Análise do discurso; Práticas discursivas; Vestibular

ABSTRACT

In this work we aimed to present discussions on the conjecture of nationalists, evidenced through various discourses and discursive and ideological practices located, arranged in texts relating to education in Brazil, and the contrast with the new Brazilian educational scenario regarding the adoption of ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), the Ministry of Education and Culture of Brazil (MEC) as unified selection process of the Brazilian federal universities. We discussion on the multiple meanings of the terms “nationalism”, “education” and “ideology” from the theoretical assumptions of John Dewey (1959) and Teixeira (1969), in an attempt to clarify how these concepts relate to each other, generating very particular meanings in social relations and representations that they engender. From a historical perspective, we present also an evolutionary-contrastive panel of such concepts and their implications over the years, to the political, social and ideological issues Brazilian, passing relations and social representations arising from these. In conclusion, we question some points on the triangulation education-nationalism-ideologies about the ENEM and the impact of the adoption of this examination in the Brazilian basic education system. Our goal with this is to characterize the political and social scene around the contemporary discussions on the adoption and configuration of such examination for purposes contextualize an introductory analysis based on categories expressed by Dijk (2009), Abreu (2010), through discussion of examples of texts compiled in specific corpora from actual excerpts taken from reports, with theme-related issue on which we look back.

Keywords: Speech analysis; Discursive practices; Entrance exam

* Professor da Universidade da Integração Internacional de Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)

** Professora do Instituto Federal Sertão Pernambuco (IFSPE).

INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos, têm-se tornado cada vez mais frequentes as discussões sobre as questões e problemáticas relativas à educação em nosso país. É fato inegável que a educação em si tem sido ponto de destaque nos discursos civis e políticos, principalmente quando o assunto em pauta é o futuro da sociedade de um modo geral. E a preocupação em torno da educação como fonte legitimadora dos direitos e da cidadania de um povo não é um assunto de hoje, uma vez que ao longo dos anos tem se tornado tema constantemente em pauta com relação ao futuro de um país.

Estudos relativos ao cenário político, social e econômico do início do século XX apontam a acentuada crise de pensamento em torno às questões sobre as quais ora nos debruçamos. É que, em meio à virada do século, a pluralidade de novos pensamentos em torno à ideia de educação associada à de nacionalismo se incorporou ao discurso dos pensadores nacionais e internacionais na medida em que se intensificaram também as investigações sobre as mais diversas ideologias em torno à dicotomia nacionalismo-educação e em consequência às relações sociais dela advindas.

Partiremos, para a tessitura das discussões aqui expostas, do conceito de ideologia de que se vale Van Dijk (1980) em seus últimos estudos. Para referido estudioso:

As ideologias, por definição, são sistemas gerais, compartilhados por grandes grupos ou culturas. Isso significa que devem ser adquiridas (aprendidas) e modificadas em contextos sociais, tais como escolas, veículos de comunicação de massa e interações diárias. Muitas vezes, a aprendizagem (das ideologias) não se dá apenas de forma intuitiva, isto é, por inferência do discurso e dos atos dos outros, mas são ensinadas explicitamente em livros, manuais, panfletos, etc., às vezes, inclusive, em forma de uma teoria científica (tal como o materialismo histórico) (DIJK, 1980, p.43).

O conceito expresso por Dijk contempla principalmente a visão coletiva de legitimação das ideologias, por isso nos interessa diretamente entender a relação deste conceito com os fenômenos da educação e do nacionalismo, para nós fenômenos construídos dentro da dinâmica social de grupo, uma vez que se relaciona principalmente aos ideais de democracia propostos por Dewey (1959) e Teixeira (1969), quando relacionaram educação ao status de bem social, democrático em sua essência.

Dijk (1980) acrescenta que um dos meios para entender as ideologias de uma cultura é analisar seus discursos, ou seja, os textos que, expressos, assumem as crenças, os valores de seus produtores (falantes ou redatores), uma vez que se acredita na ideia de que “a maior parte dos aspectos óbvios do discurso nos quais uma ideologia pode se manifestar está em seus conteúdos, o que poderia significar que uma análise semântica do discurso teria que produzir algo como ideologia subjacente” (DIJK, 1980, p.44).

É da concepção de análise discursiva das mais diversas ideologias manifestas que partiremos para as discussões expostas neste trabalho, com o objetivo de evidenciar as tomadas de posição ideológicas disseminadas, ao longo dos anos em nosso país, como reveladoras das crenças de que partem os sujeitos a respeito da tríade educação-nacionalismo-ideologias. Para tal, uma contextualização de base histórica será feita na medida em que as questões forem sendo traçadas.

1. NACIONALISMO E EDUCAÇÃO: POLISSEMIAS

As diversas relações que se pode vislumbrar entre nacionalismo e educação como conjunto de ideologias expressas por sujeitos organizados sócio e historicamente validam uma pluralidade de possibilidades de entendimento destas relações. A partir de tal perspectiva, questionamos: o que se entende, hoje, por nacionalismo e educação? Como se deu, ao longo dos anos, a polissemia destes termos? Há relações entre referidos conceitos e a ideia de patriotismo e democracia?

John Dewey¹, em *Democracia e Educação* (1936), ancora sua visão a respeito do complexo fenômeno da relação entre nacionalismo e educação evidenciando que os ideais nacionalistas que vigoraram no Brasil a partir da década de 30 do século XIX estavam diretamente relacionados à ideia, então em ascendência, de educação como bem que deveria ser acessível a todos na medida em que se revela como um bem democrático. Dewey acentua as relações ideológicas a esse respeito na medida em que problematiza o ideário de “educação para todos” como uma questão de identidade nacional, inclusive posta em xeque em momentos de significativa relevância na história de nosso país, principalmente na Era Vargas, um dos momentos históricos do Brasil de maior relevância em vistas nacionalistas.

A partir das ideias de Dewey, passa-se a discutir no Brasil os desdobramentos de posições políticas e filosóficas disseminadas por líderes de nossa nação que, ao longo de suas trajetórias, disseminaram ideologias ditas nacionalistas com o objetivo de promover o “adestramento social” (DEWEY, 1980, p.57), e não verdadeiramente um ideário de democracia que promovesse nos membros de dada sociedade a necessária relação nacionalismo (e/ou patriotismo) e os reais impactos que uma “educação para todos” pode incutir em uma sociedade.

São exemplos de políticos que assim procederam Getúlio Vargas, através de sua política nacionalista voltada para as elites, e mais adiante, na história de nosso país, Juscelino Kubistchek, através de sua política de forte viés progressista. Ambos os governantes mencionados são fortemente lembrados nas discussões sobre nacionalismo em território brasileiro pela contribuição significativa que deram à construção de representações sociais pelo povo brasileiro, tentando evidenciar, cada um a seu modo e dentro de seus programas de governo, que a educação de fato modifica as relações sociais e solidifica na subjetividade dos sujeitos a ideia de patriotismo, de valorização do nacional e principalmente de identificação pessoal.

Alargando a discussão sobre a polissemia dos conceitos em destaque sobre os quais ora nos debruçamos, conduzimos nossa atenção para as mais diversas interpretações que podem ser dadas à ideia de nacionalismo como símbolo de patriotismo. Entendemos que, na atual conjectura em que se encontram as relações de poder em nosso país, nacionalismo e patriotismo são conceitos próximos, igualmente complexos, mas com particularidades muito evidentes, o que nos faz entender que se trata de noções distintas.

Para nós, a ideia de nacionalismo está diretamente relacionada à de política, no sentido que lhe outorga Dewey, ou seja, com bem social, coletivo, democrático. Já quando nos reportamos à

¹ John Dewey é um dos fundadores da escola filosófica de Pragmatismo, com ideias com forte disseminação nos Estados Unidos. Representa o principal movimento da educação progressiva norte-americana. É autor de *Democracia e Educação* (1936), obra que influenciou a produção de grandes pensadores da área da educação no Brasil, como Anísio Teixeira.

ideia de patriotismo estamos mais diretamente nos reportando a um conjunto de valores sociais, assumidos e propagados pelos membros da dada sociedade. Estamos falando de uma relação entre a noção de valorização da pátria e de identificação dos sujeitos constituintes desta pátria com seus ideários coletivos, ou seja, de nação.

Apesar de conceitos estritamente próximos, valemo-nos de uma definição hiperonímica para tentar entender a relação entre nacionalismo e patriotismo: para nós, o patriotismo define-se como um sentimento de identificação dos sujeitos de uma nação, como dito, a partir de um sentimento maior que é parte constitutiva da configuração de toda sociedade: o nacionalismo.

Concluimos que, dentro da polissemia estabelecida entre os conceitos de nacionalismo e educação, há outros conceitos diretamente relacionados, como os de patriotismo e democracia, evidenciando que se trata de um repertório de conceitos complexos, mas que podem e devem ser entendidos dentro da dinâmica da constituição social, no bojo evidente das relações e representações sociais, como resultado de práticas discursivas situadas e ideologicamente constituídas.

2. NACIONALISMO E EDUCAÇÃO: PAINEL HISTÓRICO

A história da educação em nosso país evidencia a direta relação deste bem social com as ideias nacionalistas. Uma vasta bibliografia na área foi amplamente disseminada em território brasileiro principalmente nos anos 30, 40 e 50 do século XIX haja vista a produção intelectual de dois grandes nomes do pensamento escolanovista²: John Dewey, em nível internacional, e Anísio Teixeira, em nível nacional.

John Dewey, pensador norte-americano que ficou conhecido em nosso país por ter sido um dos influenciadores das ideias de Anísio Teixeira, é autor de *Democracia e Educação*, escrito em 1916 e publicado no Brasil em pleno Período Vargas, momento de forte repressão e autoritarismo em que a educação foi sempre um tema de constante discussão. Neste momento, ressalte-se, estamos nos reportando à concepção de educação proposta por Vargas: educação com fins nacionalistas, para o fortalecimento do Estado e do sentimento de patriotismo entre os cidadãos brasileiros.

Em referida obra, John Dewey apresenta seu conceito de democracia e educação na tentativa de relacionar o desenvolvimento humano pela educação não como um método, um produto pronto a ser aplicado por órgãos oficiais, em especial a escola, a fim de sanar os problemas conjeturais de dada sociedade, mas como um dos meios para a manutenção da eficiência social. Referido estudioso explica que os problemas de uma educação em uma sociedade democrática são estabelecidos pelo “conflito de um objetivo nacionalista com o mais lato objetivo social” (DEWEY, 1959, p.112) e não necessariamente pela qualidade (ou falta de qualidade) desta educação ofertada aos sujeitos.

Para o autor, especialmente nos países continentais europeus, a nova ideia da educação surgida na década de 30 como meio para atingir o progresso humano foi apreendida pelos interesses nacionalistas de todo o mundo para reforçar os objetivos sociais. Nesta perspectiva, Dewey vê a

² Referimo-nos aqui aos integrantes do Movimento da Escola Nova, no Brasil, movimento difundido entre os anos 30 e 50 do século XIX. A esses integrantes deu-se o nome de escolanovistas.

escola como uma instituição, um órgão social, cuja função primeira seria proporcionar um ambiente simplificado, com o objetivo de selecionar os aspectos mais fundamentais à formação dos indivíduos de modo que os jovens pudessem ter uma compreensão real das coisas complexas, ainda que abstratas, em sua maioria enfocadas pelo sistema educacional vigente e então constituído.

Como desdobramento desta filosofia, e por meio da convivência, a escola proporcionaria, segundo Dewey, aos jovens de raças, religião e costumes diferentes um meio mais novo e vasto, que contemplaria suas necessidades básicas e lhes outorgaria proficiência no lido de situações cotidianas, a partir do desenvolvimento, nos alunos, de habilidades e competências diversas.

Acrescente-se que é ancorado nesta concepção que se constrói a atual Matriz de Referências³ do Novo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Trata-se de um documento disponibilizado pelo MEC em julho de 2009, a fim de direcionar as ações das escolas brasileiras frente à adoção do exame como vestibular das universidades federais, totalmente redigido com fins ao desenvolvimento, nos alunos, das habilidades e competências que, acredita-se, lhe são necessárias para sua inserção em práticas sociais diversas.

Deste modo, com a disseminação das ideias de John Dewey no Brasil, Anísio Teixeira⁴, na tentativa de solucionar os problemas de sua realidade, ao ter contato com o pensamento deweyano, inspirou-se, particularmente, no conceito de democracia para construir sua obra e sua filosofia da educação brasileira, levando em conta as particularidades culturais e políticas de nosso país.

O primeiro sentido que Teixeira outorga à palavra “democracia” começou a ser desenvolvido em 1928, nas primeiras obras do autor, e foi aprimorado ao longo da vida do estudioso. Para ele, a democracia se sustentaria por meio de dois princípios básicos para vigorar na vida social: o primeiro seria que os membros de um determinado grupo se aglutinassem em torno de interesses comuns e o segundo que os diferentes grupos constituídos intercambiassem experiências, descolando o ensino e a educação em si do plano meramente conceitual para o plano de formação cidadã.

Sabe-se assim que Teixeira, por meio de seu trabalho e de sua filosofia da educação, procurou combater o autoritarismo do governo de Vargas e a ideologia dos educadores religiosos que apoiavam referido político ao defender um regime de governo democrático que oferecesse oportunidades iguais e integrasse todos os indivíduos da comunidade. Teixeira considerou que era necessário conciliar uma finalidade nacionalista de educação com uma finalidade social.

É mais que evidente que tantas as ideias de Dewey com as de Teixeira tornam-se ao longo dos anos totalmente atemporais, na medida em que direta ou indiretamente são retomadas para uma possível reestruturação do sistema de educação básica brasileira a partir de um novo modo de avaliar o desempenho dos alunos brasileiros, através do ENEM. É certo que nosso país atravessa hoje um momento de profunda transformação em suas diretrizes de referência. Mas é certo também que o país vive um momento de revisão de posturas frente ao tipo de cidadão que se deseja formar para as gerações futuras.

³ Para acesso a esse documento, acesse www.enem.inep.gov.br/pdf/Enem2009_matriz.pdf

⁴ Anísio Teixeira foi personagem central na história da educação no Brasil, nas décadas de 1930 e 1940, quando começou a difundir os pressupostos do movimento da Escola Nova, que tinha como princípio a ênfase no desenvolvimento do intelecto e na capacidade de julgamento, em detrimento da memorização. Suas ideias foram diretamente influenciadas pelas de John Dewey, com relação principalmente nos conceitos de educação como democracia e nacionalismo como patriotismo.

Nesta perspectiva, problematizaremos algumas questões diretamente relacionadas ao momento de transição que vivemos, a fim de promover reflexão crítica sobre os rumos que toma a educação brasileira. Nosso objetivo, em conclusão, é traçar uma análise, ainda que breve, do que dizem os documentos oficiais relativos à educação brasileira e a relação estabelecida com os fins nacionalistas e ideológicos propostos em tais documentos.

3. EDUCAÇÃO E NACIONALISMO: IDEOLOGIAS EM TORNO AO NOVO ENEM

Em maio de 2009, O Ministério da Educação apresentou à sociedade brasileira uma proposta de reformulação do Enem e sua utilização como forma de seleção unificada nos processos seletivos das universidades públicas federais. De início, a proposta teria como principais objetivos “democratizar as oportunidades de acesso às vagas federais de ensino superior, possibilitar a mobilidade acadêmica e induzir a reestruturação dos currículos do ensino médio”, segundo informações disponibilizadas em larga escala, na mídia brasileira, pelo atual Ministro da Educação, Fernando Haddad.

Segundo a proposta apresentada pelo MEC, as universidades Brasil afora possuiriam autonomia e poderiam optar entre quatro possibilidades de utilização do novo exame como processo seletivo, a saber: a) como fase única, com o sistema de seleção unificada, informatizado e on-line; b) como primeira fase; c) combinado com o vestibular da instituição; d) como fase única para as vagas remanescentes do vestibular.

O ENEM foi criado em 1998 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), órgão subordinado ao Ministério da Educação, como um exame individual e de caráter voluntário, oferecido anualmente aos concluintes e egressos do ensino médio, com o objetivo principal de possibilitar uma referência para auto-avaliação, a partir das competências e habilidades que o estruturam. Além disso, ele serviu, ao longo dos anos, em que esteve em vigor em sua primeira versão, como modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção para o acesso ao ensino superior e ao mercado de trabalho. Realizado anualmente, ele se constitui, desde sua criação, como instrumento de avaliação, fornecendo uma imagem realista e sempre atualizada da educação no Brasil.

Totalmente pensado em torno de uma concepção educacional que leva em conta a formação integral do sujeito e sua inserção em práticas sociais em contexto abrangente, o Novo Exame Nacional do Ensino Médio estrutura-se a partir de habilidades e competências, anteriormente contemplados tanto nos PCN quanto nas OCNEM, a fim de levar os sujeitos formados nas escolas brasileiras a desenvolverem integralmente sua formação cidadã, embasada em ideais patrióticos, de forte valorização do nacional.

Em meio a todo esse cenário de mudanças nas concepções educacionais brasileiras, perpassando ideologias diversas, sejam elas de Estado ou de ordem social, questiona-se: em pleno século XXI, através da adoção de determinados modelos de avaliação, estamos de fato pensando na formação integral dos sujeitos a fim de inseri-los nas práticas sociais diversas, como cidadãos de bem? Qual tem sido, portanto, o espaço para esse sujeito e suas práticas educacionais neste contexto? E as dimensões ética e crítica deste sujeito em meio à adoção de dados sistemas de avaliação frente à

possibilidade de ter acesso ao ensino superior? E por fim: qual a real viabilidade da adoção deste tipo de exame em nosso país: estaria se tratando de fato de um momento de transição ou de um conjunto de ideologias manifestas?

A respeito da repercussão, representada por textos jornalísticos, da adoção do ENEM como vestibular das universidades federais brasileiras, contemplemos a seguir a proposta de Abreu (2010)⁵, através da análise de reportagens de 2010, a este respeito, a partir de categorias propostas por Dijk (1980) na tentativa de evidenciar as estruturas ideológicas do discurso visualizáveis em textos específicos, resultados de práticas discursivas situadas.

4. REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS DISCURSIVAS IDEOLÓGICAS

Se as ideologias não são inatas, mas aprendidas por meio do discurso, quais são os meios para que esse processo ocorra? Dijk (2008a) diz que a aquisição ideológica e, logicamente, sua prática estão relacionadas ao acesso ao discurso que o legitima, sendo difundida por muitas vezes pela mídia. Aliás, os membros dominantes para controlar e disseminar as suas ideologias devem primeiramente controlar os seus contextos, para daí obter o controle do discurso e assim controlar as mentes e as ações das pessoas.

Segundo Dijk (2008b), são as elites simbólicas que “desempenham um papel essencial ao dar sustentação ao aparato ideológico que permite o exercício e a manutenção do poder em nossas modernas sociedades da informação e da comunicação” (p.46). Reafirmando a ideia de que as pessoas não são livres para falar o que querem e quando querem, elas tendem a aceitar (ou não – resistências de outros grupos) a opinião ou o que é posto na mídia, pois o “conhecimento” fornecido ali é considerado de fonte autorizada, de pessoas confiáveis, podendo ser exemplificado como: acadêmicos, peritos, profissionais, bem como os próprios meios de comunicação.

Logo, a escolha das duas reportagens em tela se deu pelo fato nas discussões em torno do processo seletivo da Universidade Federal do Ceará (UFC), nas estruturas do discurso, revelarem posicionamentos ideológicos não favoráveis ou resistentes às propostas fornecidas com as mudanças no concurso: mobilidade acadêmica, “democratização” do acesso às vagas, além de uma reestruturação dos currículos educacionais. Acompanhamos as reportagens que foram veiculadas no final de fevereiro de 2010 no estado do Ceará⁶ e por uma questão de recorte metodológico, priorizamos duas dessas reportagens do Jornal O Povo-online. A primeira delas foi publicada na semana das discussões propostas pela UFC e a segunda, depois da confirmação do ENEM como exame de entrada nessa instituição de ensino.

A primeira reportagem intitulada “*Escolas reformulam material didático para preparar alunos*” revela também no seu lead, “*Escolas particulares planejam como será a preparação dos pré-vestibulandos após a adesão da Universidade Federal do Ceará (UFC) ao Enem. Na rede pública,*

⁵ Proposta apresentada na disciplina Práticas de Textualização Discursiva do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará.

⁶ Nesse período, a UFC ampliava os seus debates sobre a implementação do ENEM no seu processo seletivo para com a sociedade.

pouca coisa deve mudar”, a ênfase nos membros sociais intragrupo (DIJK, 2008) das escolas particulares que terão que se adequar a proposta das modificações no currículo e, conseqüentemente, no material didático e nas metodologias de ensino para continuar a ter a aprovação na UFC⁷.

Em todo o texto prevalece a voz desse intragrupo por meio da topicalização e da escolha de quem terá o poder do dizer na reportagem. Reafirmam-se, portanto, nos discursos que a “escola particular de elite tenta preparar seu aluno para o ingresso numa boa universidade” (ORTEGA, 2001, p.154), sendo a seletividade social do vestibular correlacionada diretamente à questão da seletividade escolar (SANTOS, 1997).

O paradoxo, já citado no decorrer deste estudo, entre quem tem acesso às vagas das instituições públicas aparece nas falas dos “representantes” do ensino público: “*Já na rede pública, pouca coisa deve mudar. ‘A escola pública não tem que criar uma situação artificial de preparação para o Enem. Nosso aluno já faz essa prova há muito tempo’ [...]. Isso porque **muitos alunos da rede pública fazem a prova para conseguir uma vaga no Programa Universidade para Todos (ProUni)**, que oferece bolsas de estudo em faculdades particulares para quem conclui o Ensino Médio em escola pública*”.

Logo, nos questionamos a quem pertence de direito as vagas das instituições públicas? Pois ao aluno da escola pública cabe o sacrifício de pagar o ensino superior caso queira prosseguir nos seus estudos. Visualizamos nessa reportagem a manifestação explícita de como se busca fomentar e legitimar pelos membros sociais intragrupo das escolas particulares e de poder aquisitivo mais elevado que eles são os únicos “preparados a assumirem as vagas da UFC”: “*a gente vinha se preparando*”, “*nosso material didático foi todo modificado*”, “*ministradas aulas extras*” e “*O trabalho já vinha sendo desenvolvido com orientação total para o uso do Enem*”. Enquanto esse não é o objetivo vislumbrado pela escola pública (ORTEGA, 2001). Os ideais econômicos e sociais do grupo de elite são atingidos excluindo os de menor poder aquisitivo ou os que não tiveram uma boa bagagem científica na sua formação.

Cabe refletir, com isso, que é necessário mudar a visão de ensino estritamente ligada ao vestibular e de exclusão de determinadas camadas sociais ao ensino superior público, desmitificar que somente alunos de escolas particulares poderão ter essa oportunidade e fomentar o acesso a uma educação de qualidade e de mais oportunidades dentro de uma visão democrática. Com a proposta do ENEM nas provas de vestibulares das Universidades Federais, sistema de seleção unificada (SISU), agora mais alunos poderão ter a ocasião de ao menos fazer a prova. E é por essa possibilidade de “democratização” do acesso às vagas, ou seja, a sua expansão, que as grandes empresas educacionais do ensino particular se sentem “ameaçadas”.

O jogo discursivo presente na argumentação da próxima reportagem, *UFC adota Enem e abre concorrência para todo país*, demonstra claramente a polarização “Nós” (escolas particulares do estado do Ceará) versus “Outros” (aqueles que podem prejudicar a garantia das vagas desses colégios particulares na UFC). E reflete implicitamente a tentativa de criar um alarde como se fosse

⁷ Para ter acesso à reportagem completa ver: Jornal O Povo-online. Disponível em: <http://www.opovoonline.com.br/opovo/fortaleza/957625.html>

toda a sociedade cearense que coadunasse com a “indignação de 100% das vagas serem preenchidas por estudantes de outros estados”. Quando na realidade, tal reportagem, demonstra como se pode manipular por meio do discurso as mentes das pessoas, para isso basta se ter o controle do contexto (DIJK, 2003, 2008b)⁸.

A seleção lexical como uma das categorias de análise propostas por Van Dijk (2003, 2008b) contribui para a polarização e a manipulação discursiva da ideologia proposta, caracterizando os pontos positivos ou interesses do intragrupo frente aos aspectos negativos do exogrupo: “*pode ser formada por não-cearenses*”, “*disponibilizou as suas vagas no varejo aberto do Enem*”, “*estudantes de fora*”, por exemplo.

Nessa reportagem, a criação dos esquemas argumentativos também auxilia para transparecer os interesses das escolas particulares em promover uma “revolta” por parte dos supostos “prejudicados”, os alunos como um todo, com a implementação de tal exame: “*Com a aprovação do Enem como etapa única do vestibular da UFC, cursos oferecidos podem formar turmas com até 100% de estudantes vindos de outros estados. Para pró-reitor da UFC a situação é normal*”, “*O raciocínio pode ser ampliado: em princípio, os cerca de 6 mil estudantes aprovados na UFC no próximo ano podem vir de outros estados*”, “*Entretanto, a realidade tem demonstrado: há razões que exigem muita atenção*” e “*há grandes distorções no sistema*”.

Destacamos a seguinte assertiva: “*Os estudantes de escolas públicas agora passam a concorrer também com os alunos de instituições privadas de todo o País*”. Pois toda a construção comparativa, a intencionalidade, a escolha lexical nos fornece como os membros sociais da elite simbólica dominante são capazes, por meio do discurso, de reverter e trazer aqueles que, como já vimos, não possuem espaço nas vagas das universidades públicas, para lutar pela mesma causa.

Logo, a construção discursiva e ideológica que há por trás do evento comunicativo é articulada para atingir a finalidade da elite simbólica. Justificando as palavras de Dijk (2008a, p.123): “se os grupos dominantes – e especialmente suas elites – controlam amplamente o discurso público e suas estruturas, podem também, portanto, exercer maior controle sobre as mentes do público em geral”.

Segundo Maria de Jesus, coordenadora do processo seletivo da Universidade Federal do Ceará, “nós precisamos desmistificar esse senso de propriedade que existe em relação a vagas na universidade. Uma universidade moderna, contemporânea, ela deve contar com a heterogeneidade de público mesmo. Essa oxigenação, essa troca de experiências, ela é muito produtiva no mundo acadêmico” (BOM DIA CEARÁ, 2010)⁹.

Concluimos que a resistência encontrada na obrigatoriedade do ENEM no processo seletivo da UFC se deu porque, como consequência dessas mudanças, altera-se o perfil do aluno ingressante nas universidades públicas, ou seja, abre-se espaço para uma possível mobilidade social.

⁸ Vale ressaltar que o exame de vestibular da UFC sempre foi aberto a todo o país. A diferença é que ao aluno que prestará o concurso a partir do SISU não há a necessidade de vir até o estado para fazer a prova, podendo ser feita na sua localidade de moradia. Para ter acesso à reportagem completa ver: Jornal O Povo-online. Disponível em: <http://www.jornalopovo.com.br/opovo/fortaleza/958415.html>

⁹ UFC adota Enem como ingresso. Bom Dia Ceará, Fortaleza, 22 jun. 2010. Disponível em: <http://tvverdesmares.com.br/bomdiaceara/ufc-adota-enem-como-ingresso/> Acessado em: 22/04/10

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, procuramos, a partir de uma visão crítica, histórica e comparatista de conceitos relacionados à triangulação educação-nacionalismo-ideologias levantar, dentre vários, os seguintes questionamentos: qual a relação da polissemia presente nos termos “educação” e “nacionalismo” com as políticas educacionais postas em prática em nosso país ao longo dos anos? Em que dimensão (étnica, representacional, ideológica) situam-se as ações de órgãos oficiais que regem a educação brasileira, como o MEC, frente à adoção do Exame Nacional do Ensino Médio como vestibular das universidades federais, a partir de 2009? Estamos tratando de fato de um momento de transição ou de um conjunto de ideologias manifestas?

Chegamos à conclusão que se trata de questões para reflexões necessárias aos profissionais da educação em geral, que devem figurar como ponto de apoio das escolas brasileiras a partir do que entendem como prática docente eficaz no que diz respeito ao trabalho com fins à inserção dos sujeitos que se deseja formar em práticas sociais legitimadas.

Uma série de questões foi disseminada ao longo deste trabalho com o objetivo principal de promover uma discussão a respeito da atual conjuntura do sistema básico de ensino brasileiro. Para tanto, nem todas as questões receberam ou receberão logo mais respostas concluídas, haja a natureza contemporânea de tudo que aqui foi exposto, em destaque para o problema em torno da disseminação e compreensão da natureza ética e ideológica das propostas educacionais e nacionalistas que circulam em nossa sociedade.

De tudo, somente a certeza de que vivemos atualmente um momento de mudanças progressivas no sistema de ensino brasileiro de um modo amplo a partir do alargamento das discussões a respeito da adoção do ENEM como vestibular unificado, da abertura filosófica e ideológica que tais discussões proporcionam tanto no âmbito das escolas brasileiras em geral, quanto de uma possível e necessária releitura crítica e atualizadora dos documentos oficiais do governo que figuram no cenário educacional brasileiro como instrumento norteador do agir do professor e da postura da escola frente ao processo de ensino e aprendizagem.

Espera-se que as questões aqui postas de fato sirvam como sinalizadores da necessidade de reflexão de alguns conceitos que a escola propaga quase como dogmas no que diz respeito ao lido com os ideais brasileiros de educação associados a um nacionalismo vigente. Por último, salienta-se a necessidade e a relevância de pesquisas na área, a fim de que respostas sejam dadas às lacunas ainda existentes neste universo de investigação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília, Secretaria de Educação Básica, 2006.

_____. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília, Secretaria de Educação Básica, 2006.

DEWEY, John. **Democracia e Educação**. São Paulo: Companhia Editorial Nacional, 1959.

DIJK, Teun A. Van. **Semiosis**. México: Universidad Veracruzana, 1980.

_____. **Cognição, discurso e interação**. (Org. e apresentação de Ingedore V. Koch). 4ª ed. São Paulo: Contexto, 2002.

_____, **Ideología y discurso**. Barcelona, Ariel, 2003.

_____, **Racismo e discurso na América Latina**. São Paulo: Contexto, 2008.

_____, **Discurso e Poder**. (Org. Judith Hoffnagel, Karine Falcone). São Paulo: Contexto, 2008.

ORTEGA, E. M. V. O ensino médio público e o acesso ao ensino superior. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 23, p. 153-176, jan./jun. 2001.

PINTO, Álvaro Vieira. **Ideologia e desenvolvimento nacional**. Rio de Janeiro: MEC/ISEB, 1959.

SANTOS, Cássio Miranda dos. A aparente responsabilidade do vestibular na elitização da universidade pública: uma análise dos dados da Universidade Estadual Paulista – Vunesp/1993. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, Vol. 15, jan./jul., 1997, p. 227-254.

LINGUÍSTICA APLICADA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ENTENDENDO O *TORNAR-SE PROFESSOR*

*Alessandra Silva T. de Melo (PUC-Rio)**

RESUMO

Este artigo é uma apresentação da minha pesquisa de mestrado na área de Linguística Aplicada, nos moldes em que é entendida hoje pelos autores que desenvolveram os conceitos de uma Linguística Aplicada de caráter exploratório, em que pese o intercâmbio entre a Linguística Aplicada e os Estudos do Discurso. A proposta é correlacionar esses conceitos da Linguística Aplicada com outros construídos no processo da análise de dados gerados pela pesquisa, a fim de justificar a relevância da análise em questão, para esse campo de estudos do discurso. Tendo a formação de professores como tema, a investigação concentra-se em buscar entender a *desaprendizagem* do momento de *tornar-se professor* e como são construídas as identidades de futuros professores em suas experiências nas escolas públicas de hoje. Para tanto, lanço mão dos conceitos formulados por Moita Lopes (2006), Inês Miller (2010), Beatriz Barreto (2008), Branca Fabricio (2006) entre outros, somados à minha experiência pessoal enquanto professora regente em uma escola da Rede Pública da cidade do Rio de Janeiro. Através do acompanhamento das reuniões entre professores, observa-se seus discursos, de modo a construir uma reflexão crítica acerca da formação docente; de modo a esboçar o posicionamento teórico da dissertação a ser construída a partir dos princípios da Prática Exploratória e das teorizações da Linguística Aplicada, com a intenção de criar inteligibilidades sobre as projeções identitárias de um grupo de professores em formação inicial.

Palavras-chave: Linguística Aplicada; Formação de Professores; Construção de Identidades; Prática Exploratória.

ABSTRACT

This article is a presentation of my master's research in Applied Linguistics area, in the way it is understood today by the authors who developed the concepts of Applied Linguistics exploratory, despite the exchange between Applied Linguistics and Studies speech. The proposal is to correlate these concepts of Applied Linguistics with other built in the process of data analysis generated by research in order to justify the relevance of the analysis in question, for this discourse studies field. Having the training of teachers as subject, the research focuses on trying to understand the unlearning the time to become a teacher and as the identities of future teachers are built on his experiences in public schools today. Therefore, I make use of the concepts formulated by Moita Lopes (2006), Inês Miller (2010), Beatriz Barreto (2008) and Branca Fabricio (2006) among others, in addition to my personal experience as a teacher in a school regent Public Network city of Rio de Janeiro. By monitoring the meetings between teachers, observed his speeches in order to build a critical analysis of teacher training; to sketch the theoretical position of the thesis to be built on the principles of Exploratory Practice and theories of Applied Linguistics, with the intention of creating intelligibilities about identity projections of a group of teachers in initial training.

Keywords: Applied Linguistics; Teacher training; Construction Identities; Exploratory Practice

* Mestranda em Estudos da Linguagem - PUC-Rio

OS PRIMEIROS PASSOS NOS ESTUDOS DO DISCURSO E NA PESQUISA

Quando iniciamos qualquer curso acadêmico é comum que sejamos expostos a diversos tipos de pensamentos teóricos e paradigmas de pesquisas. No Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da PUC-Rio (PPGEL) não seria diferente, muito pelo fato da proposta do programa estar baseada no conhecimento amplo do fenômeno linguístico nas diferentes visões das linhas de pesquisa que constituem o mesmo. Contudo, ainda que decidamos por uma linha de pesquisa, dentro da mesma existem diversos campos de estudos desenvolvendo diferentes frentes teóricas.

A pesquisa em andamento a ser descrita ao longo desse artigo, situa-se dentro da Linha 4 do PPGEL – Discurso, Práticas cotidianas e profissionais – e do projeto: Prática Exploratória – um espaço discursivo de alunos e professores refletindo sobre a vida em sala de aula. Essa nomenclatura indica um recorte teórico dentro das várias abordagens acerca do fenômeno linguístico – os estudos do discurso como prática social, inseridos dentro da área chamada de Linguística Aplicada e de um de seus mais recentes braços, a Prática Exploratória.

Os estudos do discurso entendem, na visão de Silva, Santos e Justina (2011, p. 3), a linguagem como “aquilo que a gente vive” em diferentes circunstâncias da vida social; por isso a Linha 4 compreende as práticas cotidianas e profissionais, contextos os quais se constroem na e pela linguagem. Dentre as frentes teóricas que tem o discurso como objeto de pesquisa, análise e teorização, encontra-se a Linguística Aplicada. Essa denominação – *Linguística Aplicada* (LA) – é tendenciosa à ideia de aplicação, experimentação e quantificação. Contudo, o termo *aplicada* tenta indicar a presença e importância das práticas linguísticas, mais especificamente das práticas sociais, como entenderemos ao longo do texto.

O Ensino é uma das práticas sociais de maior importância para LA, em especial a brasileira, desde Gomes de Matos e Celani (CAVALCANTI, 2004). A relação entre professores e alunos no ensino de línguas (materna ou estrangeira) sempre foi de interesse da LA, especificamente a construção do discurso de sala de aula, ou *classroom discourse*, pesquisado por Cazden (2001), Moita Lopes (1996) e Allwright e Bailey (1991) e seus discursos no contexto da sala de aula. Sem nenhuma pretensão de quantificar ou avaliar o ensino, a LA busca entender a educação na linguagem, propondo uma intervenção social a partir do que for compreendido durante o processo de investigação. Essa busca por entender a *educação na linguagem*¹ aproxima a LA da Prática Exploratória, que considero que deva ser compreendida como um “braço mais forte” da LA nos estudos discursivos da e sobre a sala de aula. O que fortalece esse braço é o olhar exploratório da Prática Exploratória que entende que a pesquisa ultrapassa o posicionamento participativo (LINCOLN e GUBA, 2006) do pesquisador, uma vez que o papel de pesquisador é compartilhado entre os participantes da pesquisa, tanto o pesquisador quanto os “pesquisados” compartilham a prática da pesquisa desenvolvida (BARRETO et al, 2008).

¹ Compreendo a relação entre educação e linguagem como indissociável, pois não vejo como estabelecer limites entre uma e outra. Para que exista é preciso linguagem e para que esta exista é preciso educação. É a percepção dessa relação intrínseca que a Prática Exploratória vem desenvolver, contribuindo simultaneamente às duas áreas de conhecimento (educação e linguística).

Com essa espécie de pirâmide invertida de teorias – Estudos do Discurso, Linguística Aplicada e Prática Exploratória, sendo os Estudos do Discurso e a LA a base. A proposta desse artigo é tentar correlacionar os conceitos a serem entendidos por minha pesquisa de mestrado com alguns dos conceitos da Linguística Aplicada, buscando justificar a relevância do estudo para essa área. Portanto, desejo indicar qual o ponto de congruência entre a pesquisa em andamento e o aporte teórico desenvolvido pela LA ao longo dos anos.

Os discursos que ouvimos no ambiente escolar são variados e se entrecruzam a todo instante. A minha experiência como professora recém-formada e regente de turma em escola pública foi o que motivou o interesse pelo discurso de professores. Durante esses quase seis anos de experiência no contexto da escola pública, uma preocupação sempre esteve em evidência – a formação. Contudo, no dia a dia percebi que esse não era um ponto preocupante comum entre os professores. Comecei a prestar atenção ao que ouvia tanto de professores com larga experiência profissional, quanto de recém-formados que chegavam às escolas. Diante do que fui ouvindo e do quadro de desvalorização do profissional da educação e da falta de condições de trabalho de parte das escolas públicas brasileiras, identifiquei que algo estava sendo negligenciado na formação de professores: a responsabilidade da construção dos discursos que levamos para dentro das escolas².

A pesquisa intitula-se *Futuros professores: como constroem discursivamente suas práticas docentes de amanhã na escola de hoje?* É parte de um olhar exploratório para a formação inicial de professores de línguas, alunos da graduação em Letras da PUC-Rio e participantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID/CAPES; buscarei entender os discursos que esses alunos estão construindo nas salas de aulas de formação de professores de línguas (materna e estrangeira). O foco da pesquisa é a construção da identidade desses professores que estão em formação inicial, evidenciadas em seus discursos que levarão para as salas de aulas de amanhã a partir de suas vivências com a escola de hoje, pois o programa (PIBID) propõe a atuação conjunta dos futuros professores com docentes regentes de escolas públicas, nas instituições. Tudo isso com o acompanhamento de seus professores formadores de suas universidades.

A metodologia da pesquisa está se constituindo por meio da participação e gravação de reuniões entre os professores em formação com/sem seus professores formadores. A partir dos dados, pretendo identificar os *tipos de discursos*³ construídos pelos alunos acerca de questões como – educação pública, relação professor-aluno, currículo, sistemas educacionais, material didático, entre outras. Dessa forma, busco construir uma análise dos dados que contribua para uma reflexão crítica sobre a formação de professores.

1. A PRÁTICA EXPLORATÓRIA E A LINGUÍSTICA APLICADA

Em uma reunião do grupo de Prática Exploratória do Rio de Janeiro, ouvi de um de seus membros a seguinte fala – “Para o professor tornar-se exploratório precisa desconstruir tudo que

² Entendo essa “responsabilidade do discurso pedagógico” como característica fundamental do professor consciente de que é um formador de opinião, não sendo ele um “transmissor” de sua opinião ao aluno, mas como aquele que desenvolve a capacidade crítico-reflexiva dos discentes em processo de formação de opinião. Por isso, os profissionais têm que ser comprometidos como que dizem nos ambientes escolares.

³ Aqui vejo como *tipos de discursos* os diferentes usos da linguagem que os atores sociais fazem de acordo com suas práticas sociais, sendo a linguagem focalizada como uma prática social e observada em uso (cf. Fabrício, 2006).

‘acha’ que sabe da sala de aula”. A fala foi seguida de comentários sobre o gesto de incomodar-se/inquietar-se/investigar-se que não são comumente encontrados naqueles que pretendem iniciar-se na PE. Esse início (pelo qual ainda estou passando) é um processo de profundo desconstruir e reconstruir, desaprender e reaprender.

A PE é entendida aqui como uma maneira sustentável de professores e alunos se empenharem no desenvolvimento do entendimento da vida em sala de aula, simultaneamente ao processo de aprendizagem (MILLER, 2010. p.113). Essa maneira de interpretar a sala de aula evoca princípios elaborados e reelaborados ao longo dos anos de entendimento do cotidiano da sala de aula com e na linguagem. A proposta da PE pode ser compreendida como um processo contínuo de *desaprendizagem* dos constructos enraizados e engessados na sala de aula (FABRÍCIO, 2006. p. 45-65).

Em seu texto *Linguística Aplicada como espaço de “desaprendizagem”*, Branca Falabella Fabrício fala do *desaprender* como possibilidade de conhecimento. A partir de uma articulação dos pensamentos de Nietzsche, Foucault e Wittgenstein, Fabrício (2006) desenha os processos metodológicos das pesquisas em LA, elencando alguns procedimentos:

- Estranhar sentidos essencializados e dogmas mumificados construídos na cultura com relação ao objeto, lembrando que toda etiqueta verbal agrega de forma pragmática, porém unificadora, uma miríade de estados e eventos diferentes que só ganham sentido quando inscritos em determinado campo semântico, ligado a práticas e valores socioculturais em contextos específicos (FREIRE COSTA, 2001)
- Problematizar a compreensão produzida acerca do objeto/fenômeno que nos intriga, fazendo-o dialogar com outras perspectivas e abordagens e verificando quais são os regimes de verdade por elas canceladas. (FABRÍCIO, 2006. p.59-60)

Esses procedimentos podem incrementar a ideia do tornar-se professor e do tornar-se exploratório (mencionado na reunião da PE) que são dois momentos importantes do grupo de professores em formação inicial que estou acompanhando. É comum nos discursos daqueles que ingressam na licenciatura a presença da sua experiência enquanto alunos. Parece que nos transportamos da posição de alunos para a posição de professor, trazendo para a formação as mesmas ideias sobre a escola que tinham nossos professores – nós mantemos o mesmo texto e invertemos os papéis. Tanto a proposta da PE quanto a proposta da LA (FABRÍCIO, 2006) é de nos inquietarmos com aquilo que está cristalizado em determinados contextos, no caso da pesquisa – a escola, pois isso não é mais viável em um mundo onde o “ser estático” não é possível devido ao fluxograma de informações e movimentos advindos de todos os lados, com os quais lidamos diária e simultaneamente. Portanto, Branca Falabella Fabrício (2006), em mesmo texto, propõe uma LA que considere esse exercício de *desaprendizagem*

Enfim, uma área de conhecimento que, suspeitando dos sentidos usuais, se coloca em movimento contínuo e autorreflexivo de deriva de si, sem destino fixo. Aposta, assim, nos descaminhos e na *desaprendizagem* de qualquer tipo de proposição axiomática como um refinamento do processo de conhecer (...) aquele que se realiza no trânsito por diferentes regimes de verdade e diferentes áreas disciplinares, desfamiliarizando os sentidos neles presentes e modificando a experiências da própria área de conhecimento na qual se insere. (FABRÍCIO, 2006. p. 61)

O *tornar-se professor* é um movimento de ida e volta simultâneo, pois ainda não sendo professor, a posição de estagiário é um entre-lugar que traz uma ondulação entre o papel de aluno e de professor. Essa *transmutação* constante do licenciando pode ser percebida em seus discursos, seja na situação de sala de aula – quando está em contato com os alunos, seja na sala de aula acadêmica – quando está em contato com seus professores formadores e outros colegas de formação.

O papel dos professores formadores pode ser importante na percepção desse momento em que os futuros professores operam com esse conceito de *trans* na construção de seus discursos, ainda que não o percebam, pois o estímulo ao exercício de não fixação de teorizações e ideias em essencialismos, homogeneidades ou cristalizações (FABRÍCIO, 2006), provocaria o processo de *desaprendizagem* da experiência anterior com a escola para que construa e produza conhecimento se disponibilizando a reaprender esse espaço social. A própria condição de estagiário reforça essa não fixação e o ambiente escolar, por ser construído por pessoas, sustenta a ideia de movimento e heterogeneidade.

A percepção dessa interseção entre o *ser aluno* e o *ser professor* expressa na linguagem parece ser de muita ajuda para entendermos a educação, sem procurar resolver os seus problemas, mas aumentar o nível de reflexão sobre esse espaço social, principalmente no momento de preparação do professor para ingressar nesse espaço futuramente não mais como aluno. É por esse motivo, então, que é proveitoso trazermos o conceito da *desaprendizagem* para compreendermos melhor essa formação inicial do professor. Talvez na decisão de desaprendermos certos conceitos do senso comum sobre a educação, possamos tentar refinar o nível de conhecimento e reflexão crítica dos professores em formação acerca do ambiente de trabalho que vão encontrar “sozinhos” (sem seus professores formadores) ao concluírem o curso.

O trabalho com esse contexto de formação traz à pesquisa a análise de dados que indicam um discurso da incerteza, do ainda não concreto, de um discurso em construção, de identidades que vão se formando a partir dessa experiência nesses entre-lugares do estagiário (aluno-professor) (BARRETO et al, 2008). Os entendimentos que os dados irão oferecer acerca desse contexto não podem ser previstos, todavia a expectativa é que possamos compreender melhor a visão dos futuros professores acerca de sua formação, do seu contexto profissional e de questões relacionadas à educação. A variação constante presente nos discursos dos pesquisados poderia invalidar o interesse por ele, porém me apóio em Hilário Bohn quando diz que:

Os interstícios, os dados indiciais, travestidos na linguagem, que se movimentam nos pequenos nichos da inconformidade, soa discursivamente minimizados; prefere-se o determinismo da modernidade, os universais autoritariamente estabelecidos à textualização inquisitiva que se movimenta nas trilhas não palmilhadas, nos meandros da incerteza, nas culturalidades diferentes, minoritárias, às vezes exóticas, muitas vezes, transgressoras, revolucionárias. É nelas que se revelam as diferenças, talvez aí estejam as compreensões dos fenômenos, dos comportamentos, das aprendizagens, da construção do ser humano e suas relações com os outros seres humanos e vidas do planeta. (BOHN, 2005. p.20)

Já que o contexto de formação de professores não gera um discurso único e formado, mas sim um discurso em construção, o desinteresse em estudá-lo seria possível por não oferecer uma exatidão de categorizações como prevê estudos positivistas e quantitativos. Entretanto, é nessa

inconstância que pretendo, de maneira interpretativista e qualitativa, usar esse tipo flexível de discurso para entender o professor que se forma na escola de hoje para “enfrentá-la” amanhã. Portanto, suas incertezas e indecisões podem oferecer um instante valioso de reflexão para os formandos e seus formadores, tentando compreender que professor os cursos de licenciatura estão encaminhando para as escolas brasileiras.

Quais os princípios da PE e qual relação deles com o conceito de *desaprendizagem* e com a Linguística Aplicada proposta hoje? Ao ser apresentado à PE, conhecem-se seus sete princípios formulados e reformulados ao longo dos anos, a partir dos entendimentos que vão surgindo nas reflexões sobre o contexto de sala de aula ou sobre outros contextos:

Priorizar a *qualidade de vida*.

Trabalhar para entender a vida na sala de aula ou em outros contextos profissionais.

Envolver *todos* neste trabalho.

Trabalhar para a *união* de todos.

Trabalhar para o *desenvolvimento mútuo*.

Integrar este trabalho com as práticas de sala de aula ou com outras práticas profissionais.

Fazer com que o trabalho para o entendimento e a integração sejam *contínuos*. (MILLER, 2010. p. 115)

Da mesma forma que o tornar-se professor é um processo de *desaprendizagem*, o *tornar-se professor exploratório* é um processo ainda mais intenso e de profundo processo de *desaprender o espaço de sala de aula*. Uma das definições que podemos dar à PE, é que se trata de um processo de pesquisa inserida no cotidiano e realizada de forma conjunta entre os praticantes de um espaço de trabalho, o estudo nessa pesquisa problematiza diversas questões desse espaço, procurando compreender mais e reaprender ideias/conceitos que estão enraizados no cotidiano e, muitas vezes, não são discutidos nem entendidos. Uma ressalva importante para compreender esse momento do *pesquisar exploratório*, é que não se pretende avaliar o que está sendo pesquisado, apenas se busca tentar uma melhor compreensão. Parece simples parar para refletir sobre a prática, porém é uma facilidade cada vez mais dificultada pelos modelos impostos, vigentes na maioria das escolas brasileiras. Não estou falando do espaço de planejamento, esse não pode ser entendido como tempo de reflexão, pois além de ser um momento solitário do professor⁴, é exigida a previsão de conteúdos a serem trabalhados, quando não se parou para pensar nem no conteúdo passado.

A teorização da prática é um dos motes da LA. Segundo Rajagopalan, em entrevista à Revista Norte@mentos, fazer linguística aplicada não é levar a teoria para a vida prática, nem a prática para a teoria, todavia é explorar a prática como espaço de criação de reflexões teóricas. Sendo assim, teoria e prática não são adversárias, nem concorrem entre si, são relevantes conjuntamente no processo de construção de conhecimento de uma prática social (SILVA, SANTOS e JUSTINA,

⁴ O planejamento tem se consolidado como ato solitário poisé cada vez mais difícil reunir professores para que troquem suas experiências e planejem em conjunto, devido à grade demanda de atividades burocráticas exigidas do professor. E, ainda que haja reunião entre eles, permanecerá um ato solitário por não considerar e consultar a voz do aluno.

2011). Diante disso, encontramos a interligação da LA com a proposta da PE e seus princípios, pois os entendimentos (teorizações) do espaço social da sala de aula são construídos a partir da prática de todos os envolvidos. Essa relação entre prática e teoria é feita por meio da linguagem que pode ser entendida a partir dos problemas sociais identificados (RAJAGOPALAN, 2006).

3. A PESQUISA NO PERCURSO INVESTIGATIVO DA LINGUÍSTICA APLICADA

Os paradigmas de investigação sempre apoiam uma área de pesquisa interessada, na Linguística Aplicada não seria diferente. Em seu texto, *Linguística aplicada e vida contemporânea – Problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa*, Luiz Paulo Moita Lopes procura caracterizar os conceitos teóricos que têm orientado as investigações dentro de uma LA contemporânea voltada às questões sociais emergentes de sujeitos que vivem às margens da nossa sociedade. Na tentativa de sintetizar uma pauta para a LA contemporânea, Moita Lopes (2006. p. 96) oferece quatro pontos:

- 1) A imprescindibilidade de uma LA híbrida ou mestiça (...);
- 2) A LA como uma área que explode a relação entre teoria e prática;
- 3) A necessidade de um outro sujeito para a LA: as vozes do Sul;
- 4) A LA como área em que ética e poder são novos pilares.

Para o autor, a pesquisa em LA torna-se pesquisa em LA ao longo do seu percurso de investigação. Nessa seção, procurarei justificar como minha pesquisa está se tornando uma pesquisa em LA por meio dos pontos discutidos por Moita Lopes, que devem estar presentes ou que surgiram por meio dos dados durante o processo de investigação.

3.1. A imprescindibilidade de uma LA híbrida ou mestiça

(...) ponto que me parece crucial para que a LA seja responsiva à vida social se prende à necessidade de entendê-la como área híbrida/mestiça ou a área da INdisciplina. A interdisciplinaridade é, porém, em geral, ainda vivida de forma tímida na LA, embora ela seja um modo de produção de conhecimento que é cada vez mais prevalente nas ciências sociais e humanas. (MOITA LOPES, 2006. p. 97)

A sociedade brasileira nos últimos anos tem começado a admitir que nós somos um povo mestiço, sendo um exemplo bem cabível aos tempos de globalização quando podemos ser muitas culturas em um só sujeito – uma unidade composta por fragmentos de diferentes hábitos e rituais, que muitas vezes não se permitem conviver em uma mesma cultura se considerarmos as diferenças como alternativas excludentes. A LA – que caminha ao passo desses novos pensamentos – assume aos poucos essa visão híbrida em que a convivência da diversidade é possível, pois seus próprios investigados são sujeitos, como dito, construídos por diferentes fragmentos culturais.

A pesquisa em questão apresenta sujeitos sociais que transcorrem discursivamente em dois processos de construção identitárias: os processos de *tornar-se professor* e *tornar-se professor exploratório*. A proposta é refletir e compreender esses processos fundamentais na formação desse

grupo de professores expresso na interação linguística, com base na interdisciplinaridade proposta pela LA contemporânea, procurando aproximar a investigação do ponto de vista dos praticantes desse grupo social. Portanto, a pesquisa vai mais adiante do processo de interação, discutindo os processos que ela mesma indica a respeito desse grupo de sujeitos sociais.

As variações identitárias que vão sendo construídas ao longo das interações do grupo e como se trata de um discurso em formulação, o que o grupo apresenta nos dados pode ou não ser levados às suas salas de aula de amanhã. Essa instabilidade na construção do discurso alia-se à mobilidade dos territórios moventes da LA contemporânea. Uma das preocupações dessa LA é com o entendimento/ investigação dos processos de construção de discursos tão híbridos e instáveis, pois uma disciplina é insuficiente para dar conta de uma análise interessada. Por isso Moita Lopes mostra que

Está ocorrendo na produção do conhecimento a compreensão de que uma única disciplina ou área de investigação não pode dar conta de um mundo fluido e globalizado para alguns, localizado para outros, e contingente, complexo e contraditório para todos. (...) É esse mesmo tipo de pensamento mestiço ou nômade que acho útil para uma LA que possa tentar compreender a vida contemporânea. Como linguistas aplicados, nossa posição deve ser nos situar nas fronteiras onde diferentes áreas de investigação se encontram. (MOITA LOPES, 2006. p. 99)

Inicialmente, pelo que os dados gerados vêm revelando, a compreensão do problema da construção da identidade será fundamentada nos conceitos da LA contemporânea associados: à contribuição da Análise do Discurso e da Sociolinguística Interacional acerca da construção da identidade e da organização da fala; aos princípios da Prática Exploratória como já dito; aos estudos da Etnografia com a visão de pesquisa êmica, trazendo o ponto de vista dos praticantes do contexto social; e ao pensamento crítico-reflexivo da Pedagogia Crítica, principalmente os olhares de Paulo Freire e António Nóvoa. Vale ressaltar que a pesquisa está em processo de análise, ou seja, os dados pedem a busca de outras áreas de conhecimento e que venham aprimorar ainda mais os entendimentos.

3.2. A LA como uma área que explode a relação entre teoria e prática

(...) considero essencial, na forma como atualmente concebo a LA, um posicionamento que exploda os limites entre teoria e prática. Estou apontando – como, aliás, está implícito no que disse anteriormente em relação à necessidade de considerar “as vozes do Sul” – a parainadequação de formular conhecimento que seja responsivo à vida social ignorando as vozes dos que vivem. (MOITA LOPES, 2006. p. 100)

A relação entre teoria e prática nessa pesquisa é pretendida como não tendo fronteiras, ao passo que fique sempre o questionamento se estou lidando com a prática ou com a teoria. A clareza é fundamental em todo e qualquer texto, por isso a indefinição entre o limite entre o polo teórico e o polo prático se justifica pela própria profissão com a qual estou lidando: o professor. Esse profissional é um nômade entre os dois polos, é aquele que lida com a teoria (o conteúdo do currículo) na prática (a sala de aula). Ou seja, o professor por si só pode ser considerado “o explosivo” dos limites entre teoria e prática, conforme se quer a LA contemporânea.

Em uma LA que quer falar à vida contemporânea é essencial, não a teorização elegantemente abstrata que ignora a prática, mas uma teorização em que teoria e prática sejam conjuntamente consideradas em uma formulação do conhecimento na qual a teorização pode ser muito mais um trabalho de bricolagem, tendo em vista a multiplicidade dos contextos sociais e daqueles que os vivem. (MOITA LOPES, 2006. p. 101)

Esses professores em formação inicial encontram-se em um processo de preparação como “explosivos”. Ao mesmo tempo em que formulam conhecimentos teóricos durante as aulas em sua instituição de ensino superior com os quais irão lidar em sala de aula, também constroem conhecimento prático aliado ao teórico nas salas de aulas das escolas públicas participantes do projeto PIBID.

3.3. A necessidade de um outro sujeito para a LA: as vozes do Sul

(...) o mundo social e nós mesmos somos constituídos no discurso na linha de teorias socioconstrucionistas, o que envolve como as pessoas estão posicionadas no mundo em sua sócio-história. Essa compreensão do sujeito social tem chamado a atenção para sua natureza fragmentada, heterogênea, contraditória e fluida (Moita Lopes, 2002; 2003), sendo também entendido como sempre aberto a revisões identitárias. Nesse sentido, é a minha própria sócio-história que está inscrita no que estou focalizando aqui ao me reposicionar diante da LA. (MOITA LOPES, 2006. p. 102)

Os sujeitos da pesquisa, alunos de licenciatura e participantes de um programa de iniciação à docência, como relatado antes. O profissional de educação no Brasil tem passado por um processo de desvalorização salarial e falta de condições de trabalho. Nos últimos tempos, o professor tem sido uma categoria à margem do mercado de trabalho e, conseqüentemente, os cursos de licenciatura localizados em uma periferia acadêmica, recebendo pouco investimento das instituições. Isso devido ao baixo número de alunos. Esse quadro é uma das incongruências brasileiras, pois juntamente com essa marginalização o país sofre com a falta desses profissionais. Dessa forma, o PIBID é uma forma de revitalizar essa carreira profissional.

Por ser, atualmente, um sujeito marginalizado pela sociedade, o professor interessa à LA contemporânea por ser uma das “vozes do Sul”. Essas vozes estão sendo interpretadas pela pesquisa de acordo com as suas histórias sociais, buscando entender a sua natureza fragmentada e heterogênea, ao passo que ao mesmo tempo em que se trata de uma voz de aluno, trata-se de uma voz de professor (tornando-se professor).

3.4. A LA como área em que ética e poder são novos pilares

(...) “ética”. Quando se enfatizam o sujeito social e sua relação com a alteridade, assim como sua heterogeneidade na construção do conhecimento, como fiz aqui, as questões relativas a ética e poder estão intrínsecas. (MOITA LOPES, 2006. p. 103)

Esse princípio ético é parte da constituição de uma coligação anti-hegemônica que colabora na construção de significados oriundos de outras vozes (daqueles marcados pelo sofrimento às margens da sociedade), assim como na construção de outro mundo social, construindo outra globalização, como acho que diria Milton Santos (2002), e reinventando a emancipação em nossos dias. (MOITA LOPES, 2006. p. 103-104)

Esses novos pilares da LA contemporânea estão relacionados à postura do pesquisador diante da pesquisa que não deve se compreender como o detentor do poder de interpretação dos dados gerados, é preciso que o seu olhar se aproxime ao máximo da voz dos atores sociais do grupo social interessado. Esse movimento constituiria uma ética mais local que vem de dentro para fora mais próximo do que a sociolinguística chama de *êmico* (ERICKSON e SHULTZ, 2002). A minha postura está seguindo esses novos pilares, pois além de recém-formada na licenciatura, sou professora regente e conheço os atores sociais (inclusive como ex-colegas de turma).

Diante dos quatro pontos apresentados, tentei justificar a minha pesquisa como sendo uma investigação de LA, e de LA contemporânea. Contudo, com licença de apropriação, acrescentaria um quinto ponto à postulação de Moita Lopes, indicando pelo mesmo em seu texto de 1996 – *Afinal, o que é Linguística Aplicada?* – no qual diz que a pesquisa em LA “envolve formulação teórica”. Esse acréscimo é plausível para mim porque os dados da pesquisa têm indicado um universo de discursos que se entrecruzam nos ambientes escolares dos quais faço parte desde que entendo-me como professora. Discursos que estou formulando como teórico, utópico e/ou ingênuo e sem alma. Há ainda uma quarta formulação de um discurso pretendido por meio da experiência dos sujeitos da pesquisa com a Prática Exploratória, que chamo de prático-exploratório/participatório e crítico. De forma resumida, apresento as quatro formulações na tabela abaixo.

Discurso	Fala	Interpretação
Teórico	“Terei que ouvir meu aluno. Todo o meu trabalho deve se basear nas suas vivências. A partir do que eles trouxeram é que deve ser a minha prática pedagógica.”	Repetir teorias empregadas como manual para enfrentar a sala de aula
Utópico/ingênuo	“Na escola onde estudei, nós dizíamos aos professores quando e como deveríamos estudar. Tudo acontecia se todos estivessem de acordo. Os professores não interferiam no que nós decidíamos. Essa é a melhor maneira de ensinar. Vou fundar uma escola e resolver o problema da educação.”	Generalizar experiências individuais, dissociadas da realidade do senso comum, usadas como Ideal a ser conquistado.
Sem alma	“Escutar o aluno? Para quê? Eles não sabem de nada. Eu estarei na escola para ensiná-los. É por isso que as escolas estão assim, escutaram os alunos demais. Eles é quem devem me escutar.”	Renega o sentimento, o dia a dia, o afeto e a relação humana.
Prático-exploratório	“Na nossa sala de aula, eu e meus alunos, todos deveremos nos envolver com o trabalho, cada um trabalhando do seu jeito e observando como as coisas acontecem e os porquês.”	Refletir para entender a prática.

Quadro 1: Falas ilustrativas criadas a partir de experiência profissional - Elaborado pela autora

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tentativa ao longo do texto foi articular os conceitos da Linguística Aplicada e da Prática Exploratória com a pesquisa que venho elaborando. É difícil falar do que está em desenvolvimento, contudo foi um bom exercício de elaboração de um discurso em formação, condizendo exatamente com o problema da investigação descrita aqui. Ao passo que vou entendendo o discurso em formação de futuros professores, estou eu própria desenvolvendo um discurso em construção de professora-pesquisadora.

Diante dessa apresentação, fica evidente a relevância da formação de professores na Linguística Aplicada. O discurso dos professores em formação pode ser de grande importância para LA, para que compreendamos melhor esse novo agente desse contexto social com o qual lida ao longo do desenvolvimento da área. E, ainda, ver esse discurso ser construído a partir das experiências em escolas públicas durante o processo de formação inicial, parece trazer possibilidades de estendermos nossos entendimentos acerca do professor que estamos formando.

Quem sabe compreendendo melhor o professor que chega à escola, não possamos saber ainda mais sobre as escolas brasileiras? Enfim, possivelmente novos conceitos da LA encontrarei para relacionar com a pesquisa e novas reflexões surgirão a partir dos dados. Todavia, o que escrevi nessas linhas e entrelinhas buscou desenhar o quadro teórico ao qual a pesquisa deseja ser inserida.

REFERÊNCIAS

- ALLWRIGHT, D.; BAILEY, K. **Focus on the Language Classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- BARRETO, B. C. et al. Prática Exploratória: questões e desafios. In: GIL, G.; ABRAHÃO, M. H. **V. Educação de professores de línguas – os desafios do formador**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008. p. 145-165.
- BOHN, Hilário I. As exigências da Pós-Modernidade sobre a pesquisa em Linguística Aplicada no Brasil. In: ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F.; FREIRE, M. M. (orgs). **Linguística Aplicada e Contemporaneidade**. Campinas, SP: ALAB, Pontes Editores, 2005. p.11-23.
- CAVALCANTI, M. C. Applied Linguistics Brazilian perspectives. In: **AILA Review World Applied Linguistics A Celebration of 40 years of AILA**. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2004. p. 23-30.
- ERICKSON, F.; SHULTZ, J. “O quando” de um contexto – questões e métodos na análise da competência social. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (orgs). **Sociolinguística Interacional**. São Paulo: Edições Loyola, 2002. 2ª edição. p. 215-234.
- FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada como espaço de “desaprendizagem”: Redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editora, 2006. p. 45 a 65.

MILLER, I. K. de. Construindo parcerias universidade-escola: caminhos éticos e questões crítico-reflexivas. In: GIMENEZ, T.; GÓES, M. C. (orgs.). **Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social**. São Paulo: Pontes, 2010. p. 109 – 129.

LINCOLN, Y. S.; GUBA, E. G. Controvérsias paradigmáticas, contradições e confluências emergentes. In: DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Trad. Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 169-192.

LÜDKE, Menga et al. **O ‘buraco negro’ da formação de professores**: resignificando o estágio no âmbito de uma parceria universidade-escola. Rio de Janeiro. II Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas, v. 2. 2008.

MOITA LOPES, L. P. Afinal, o que é Linguística Aplicada? In: MOITA LOPES, L. P. **Oficina de linguística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 1996. p.17-33.

_____. Linguística aplicada e vida contemporânea. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editora, 2006. p. 85-107.

RAJAGOPALAN, K. Repensar o papel da Linguística Aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editora, 2006. p.149-168.

SILVA, K. A.; SANTOS, L. I. S.; JUSTINA, O. D. Entrevista com Kanavillil Rajagopalan: Ponderações sobre Linguística Aplicada, Política Linguística e ensino-Aprendizagem. **Revista de Letras Norte@mentos** – Revista de Estudos Linguísticos e Literários, Edição 08 – Estudos Linguísticos 2011/02. Disponível em: http://projetos.unemat-net.br/revistas_eletronicas/index.php/norteamentos. Acesso em: 24 abr. 2014.

INTERFACES: IDENTIDADE DE PROFESSOR E CONTEXTO VIVENCIAL

*Ida Maria Morales Marins (UFP-RS)**

RESUMO

Este trabalho busca problematizar a inter-relação do processo de constituição da identidade de professor com o contexto de práticas de docência vividas por alunas de um Curso de licenciatura em Letras, em situação de estágio. Compreendendo que as identidades são forjadas em espaços de tensão entre continuidades e descontinuidades, estas se manifestando pelo desejo de romper com o tradicionalmente instituído; percebemos, através dos discursos trazidos, o quanto a escola determina e perpetua comportamentos, os quais desestabilizam propostas inovadoras e provocam sentimentos inquietantes em relação à profissão, levando as alunas a questionarem suas escolhas por se sentirem impotentes para modificar o status quo, mas, por outro lado, podem servir de referência para que as alunas ressignifiquem a escola e suas posições frente às práticas vivenciadas.

Palavras-chave: Identidade de professor; Curso de Letras; Práticas de estágio.

ABSTRACT

This paper search to discuss the interrelationship of identity construction of teacher with the context of teaching practices experienced by students in a Letters course, in situation of preservice training. Understanding that identities are forged in the spaces of tension between continuities and discontinuities, these expressed by desire to break with the traditionally established; we realized, through the speeches brought, how the school determines and perpetuates behaviors, which destabilize innovative proposals and provoke unsettling feelings about the profession, leading the students to question their choices because they feel powerless to change the status quo, but, on the other hand, it can serve as reference for the students resignify the school and their positions forward to the lived practices.

Keywords: Teacher identity; Letters course; Preservice training practices.

* Professora adjunta da Universidade Federal do Pampa - Campus Jaguarão/RS.

INTRODUÇÃO

Tratar de questões sobre identidade pressupõe a tentativa de compreender algo bastante complexo, pois sabemos, segundo a literatura pertinente ao tema, que discuti-la significa adentrar um campo de investigação em que “o provisório, variável e problemático”, nas palavras de Hall (2006, p. 12), são pontos fortes que sustentam uma concepção de identidade na pós-modernidade. Também, segundo o mesmo autor, a formação das identidades é um processo histórico e está fortemente relacionado com os lugares que ocupamos e assumimos, mesmo que temporariamente, no mundo social e cultural do qual participamos.

Considerando a perspectiva de formação das identidades como processo histórico, inter-relacionado aos modos de uma cultura, o propósito deste texto é o de refletir sobre algumas práticas discursivas envolvidas na cultura da profissão docente e formadoras da identidade de professor; práticas vivenciadas por alunas em um curso de licenciatura em Letras da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) - campus Jaguarão/RS. Para tanto, trazemos a realidade sócio/cultural/educacional em que as alunas estão inseridas e modos de interação nos contextos da atividade profissional; o que contribuirá, sob o nosso ponto de vista, para melhor compreender o processo de identificação com a docência no percurso da formação inicial. As práticas aqui mencionadas dizem respeito às atividades de estágio, cujo propósito é basicamente o de discutir como as interações aluno-estagiário e contexto vivencial podem potencializar uma reflexão em torno das escolhas por um curso de licenciatura em Letras, como também os processos de identificação com o “ser professor”.

Na tentativa de compreender alguns eventos de formação das alunas, os quais poderão configurar o processo de construção da identidade de professor, torna-se relevante apresentar, primeiramente, uma breve descrição das condições sociais/culturais e educacionais em que a cidade de Jaguarão/RS encontra-se, para depois trazer alguns eventos específicos de inserção nas práticas de docência em língua materna por alunas estagiárias em final de curso; o que apontam para indicar como a identidade, no caso da docência, vai-se constituindo a depender, em grande medida, das condições contextuais e das práticas interacionais vividas. Para discutir teoricamente esses eventos de docência, trazemos alguns pressupostos teóricos sobre identidade na pós-modernidade como também sua relação com os processos de constituição dos sujeitos para depois tecer um diálogo entre os autores mencionados e os enunciados que darão pistas do processo de construção da identidade profissional de professor - foco de interesse desse trabalho; finalizando, assim, com algumas reflexões sobre os fatos apresentados e discutidos.

1. O CONTEXTO LOCAL

Jaguarão é uma cidade do interior do Rio Grande do Sul, fazendo fronteira com a cidade uruguaia de Rio Branco, intercambiadas pela Ponte Internacional de Mauá. Seu patrimônio arquitetônico é belíssimo, com lindas construções do século passado que permanecem muito bem conservadas. A população, estimada em 2009, era de 28.244 habitantes, e a base da economia gira, com predominância, por conta do comércio e da produção arrozeira¹. Na área da cultura tem-se

¹ Informações disponíveis no site: <http://www.jaguarao.rs.gov.br/> . Acesso em 25/03/2013.

presenciado alguns movimentos nesses últimos três anos, indicando um investimento de oferta à população, de acesso aos bens culturais, como a instalação de uma sala de cinema, que por muitos anos já não mais existia; a criação de uma feira, do livro com apresentações de escritores da região; atividades artístico-culturais diversas: shows, seminários, colóquios, retomando e divulgando a riqueza do patrimônio cultural com seus artistas plásticos, escritores, compositores e cantores da cidade. Na educação, os movimentos ainda são um tanto módicos; a Secretaria Municipal de Educação e as escolas estão vivendo um processo de discussão para a elaboração de propostas, via constituinte escolar, que venham atender aos problemas vividos pela educação básica na cidade. Em recente pesquisa realizada por mim para conhecer a realidade do ensino de língua materna nas escolas públicas da cidade, verificou-se alguns fatos bastante preocupantes em relação à situação de ensino, como também à formação dos professores. Em relação ao ensino de língua materna – foco da pesquisa – pôde-se evidenciar que as práticas são fortemente marcadas pelo corrente ensino gramatical da língua. As professoras que participaram das entrevistas e conversas para fins da pesquisa apontaram desconhecimento do texto dos PCNs (1998), apesar de ter-se observado que este material encontra-se nas escolas. Também ficou constatado uma quase inexistência de uso e circulação de materiais como revistas, jornais, livros e até mesmo o livro didático enviado pelo governo, na sala de aula. Os recursos permanentes utilizados são o caderno, lápis, quadro de giz, e, para a nossa maior surpresa, a grande maioria dos professores não tem formação em Letras, suas formações são as mais variadas – licenciados em história, geografia, educação artística, pedagogia séries iniciais – e atuam com o ensino da língua portuguesa para complementarem a sua carga horária de trabalho semanal. Dizemos surpresa, pois não imaginávamos encontrar um cenário dessa ordem, haja vista a quantidade de programas implementados pelo governo federal nos últimos anos que favorecem a formação continuada dos profissionais em serviço; segunda licenciatura, por exemplo. No entanto, é humanamente compreensível a realidade posta, pois a quantidade de escolas públicas na cidade não comporta um número maior de profissionais e estes precisam assegurar a sua estabilidade no serviço público, atendendo às diferentes demandas educacionais locais. Eis aqui um exemplo claro da chamada proletarização da profissão professor. Segundo Enguita (1991, p. 41, *apud* Brzezinski, 2002, p. 114), o termo proletarização docente é usado para definir um conceito oposto ao de profissionalização. O primeiro está relacionado à desvalorização da ação docente, ou seja, uma atividade que requer uma disposição do professor para atuar em diferentes frentes, desconsiderando a necessária competência de cada área do conhecimento conferida pela formação específica em nível universitário. Trata-se, segundo Brzezinski (2002), “de uma atividade prática, simplista e prescritiva, baseada no saber fazer...” (p. 15). A profissionalização docente, por sua vez, exige o desenvolvimento de saberes que são: os específicos das áreas do conhecimento; saberes pedagógicos e das experiências acumuladas dentro e fora da sala de aula. O conjunto desses fatores, no nosso entender, irá favorecer uma postura reflexiva do professor sobre o seu fazer; um dos aspectos fundamentais para a realização de práticas competentes e provocadoras de potenciais de transformação da realidade educacional/social.

Tendo em vista esse cenário e a chegada da universidade, no segundo semestre de 2006, com os cursos de licenciatura em Letras e Pedagogia inicialmente, inicia-se, a partir de 2008, um processo relativamente novo para as escolas, que passam a receber um grande número de alunos estagiários para desenvolverem suas práticas; quesito fundamental para o processo de formação dos alunos. Desse ingresso dos alunos estagiários nas escolas, muitas questões começam a emergir

fruto das dúvidas, das suas inseguranças a respeito dos mais variados acontecimentos vivenciados nos contatos com as escolas, com as professoras e com os jovens ou adultos com quem começam a interagir, numa posição até então estranha a eles – a de se verem professores. É, particularmente, desse momento que partimos para as investigações com um grupo de seis alunas estagiárias, as quais ficaram sob minha orientação e que, com as suas autorizações, passaram a fazer parte do meu grupo de sujeitos de pesquisa, a qual desenvolvi para efeito da tese de doutoramento.

2. DISCUSSÃO TEÓRICA

Numa perspectiva sócio-discursiva, o processo de identificação é visto como algo nunca acabado. A ideia de completude aparece no conceito iluminista de sujeito dotado de uma racionalidade que o acompanha do nascimento à morte. Ao contrário desta, o sujeito pós-moderno vê-se na incompletude e nas instabilidades. Segundo Hall (2000), nessa concepção as identidades são nunca “unificadas”, são cada vez mais fragmentadas e multiplamente construídas ao longo dos discursos, nas práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicas. Ainda o mesmo autor acrescenta: “É precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas” (HALL, 2000, p. 109).

Para trabalhar a questão da formação da identidade profissional docente é preciso situar um pouco a problemática da escola no seu cenário atual. No Brasil, a existência de uma crise generalizada no ensino da educação básica é fato que se estende há algumas décadas. Escolas sucateadas, professores sem formação ou com formação inicial estagnada, sem dar continuidade aos estudos por diferentes motivos: baixos salários e a necessidade de acumular grande carga horária de trabalho para que possam suprir as necessidades básicas de sobrevivência; falta de uma política dos estados e municípios de investimento na formação continuada; e em alguns casos, uma desmotivação intrínseca pela atividade realizada – o professor não teve a possibilidade de uma outra escolha profissional e o ser professor torna-se mecanismo apenas de sustentação sem que haja um maior comprometimento com o fazer profissional, o qual exige um estado de ação reflexiva constante. Todos esses fatores, por certo, contribuem para a construção da identidade profissional – *ser, estar professor*. Para Nóvoa (1992), a identidade da profissão professor não é um dado, não é uma propriedade, não é um produto: “identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão” (p. 16). Essas maneiras de ser e de estar na profissão estão essencialmente inter-relacionadas aos discursos de uma sociedade e, portanto, ao caráter cultural do processo de constituição das identidades.

Hall (2006) chama atenção ao aspecto cultural das identidades quando referencia que os discursos alheios – aquilo que dizem de nós – nos intimam a ser da forma como dizem que somos e conseqüentemente contribuem para a formação de nossas identidades. Nessa mesma direção, Bakhtin (1995) desenvolve a ideia de sujeito que constitui e é constituído pelo outro. É na interação social, nas relações sociais discursivas entre sujeitos situados historicamente que os sentidos vão se constituindo e marcando as identidades/subjetividades. Nas palavras de Sobral:

tal constituição traz as marcas dos aspectos sociais e históricos de sua vida em sociedade, de sua inter-subjetividade, que vão se integrando gradativamente a sua identidade, a partir do reconhecimento do seu ser pelo outro, a partir dos deslocamentos de suas posições individuais que as relações com os outros provocam... (SOBRAL, 2009, p. 51).

Na intenção de contribuir com as discussões referentes ao processo de construção da identidade de professor durante o processo de formação inicial, Pimenta (2012) propõe a necessidade de mobilização de três saberes, os quais considera essenciais para mediar a constituição da identidade profissional: os saberes da experiência, os do conhecimento científico-específico e os didáticos. Relativo aos saberes da experiência, a autora diz que é importante atentar ao fato de que os alunos das licenciaturas, futuros professores, trazem experiências sobre o ser professor advindas da sua vida escolar. No percurso de escolarização, o aluno vai significando e ressignificando a atividade docente através das vivências particulares, dos discursos que a sociedade produz sobre a profissão, configurando em representações que orientam em grande medida a escolha e a adesão à profissão. No entanto, a autora enfatiza que o saber da experiência não é suficiente, pois não possibilita uma identificação com a profissão, visto que os alunos em formação olham o ser professor e a escola do ponto de vista do ser aluno.

Sobre a relevância do conhecimento científico-específico a ser trabalhado nos cursos de formação de professores, Pimenta ressalta que este se torna fundamental, tendo em vista que conhecer não significa obter informações. Mencionando a colaboração de Edgar Morin (1993) no tocante ao conceito de *conhecimento*, a autora explicita que o ato de conhecer implica desenvolver a inteligência e a consciência para saber articular as informações de maneira útil e pertinente com vistas à produção de novas formas de conhecimento. A consciência exige reflexão, análise, problematização das informações de modo a torná-las significativas nos contextos de aprendizagem. Nesse sentido, os cursos de licenciatura têm a tarefa de trabalhar o conhecimento específico do seu campo de formação (história, matemática, línguas...) de modo crítico, analisando-o à luz das realidades, no contexto da contemporaneidade – o que constitui um desafio e uma outra concepção de formação profissional.

Partindo da tese de que para saber ensinar não bastam a experiência e o conhecimento científico, Pimenta fala da importância de um terceiro saber: o didático-pedagógico. Mobilizar saberes da prática, refletir sobre eles à luz das teorias, torna-se uma estratégia pedagógica que possibilitará aos alunos em formação uma ressignificação de seus saberes da experiência como também dos científicos. “O futuro profissional não pode constituir seu *saber-fazer* senão a partir do seu próprio *fazer*. Não é senão sobre essa base que o saber, enquanto elaboração teórica, se constitui” (PIMENTA, 2012, p. 28). Isso coloca a necessidade de os cursos de formação para a docência oportunizarem aos alunos tanto atividades de pesquisa sobre a realidade escolar, instrumentalizando-os para a compreensão da realidade, como também para o desenvolvimento de atitude investigativa em suas futuras atividades docentes, assim como oportunizar a inserção em práticas escolares como mecanismo de produção de conhecimento e de saberes pedagógicos na ação. Para Pimenta, certamente essas ações conjugadas aos saberes da experiência e aos científicos, contribuirão sobremaneira em direção à construção da identidade dos professores.

3. METODOLOGIA

Com o propósito de compreender o processo de identificação das alunas com a docência ao longo da formação acadêmica, faremos neste texto um recorte a partir de relatos das alunas-estagiárias após a sua primeira experiência na prática de docência em língua materna em escolas públicas da cidade. Esses relatos vêm dos encontros que tivemos – eu, na posição de supervisora de estágio, e as alunas. O primeiro encontro foi marcado por uma roda de conversas gravadas em áudio, onde era solicitado que as alunas relatassem seus sentimentos em torno do momento inicial da docência e se esses sentimentos teriam alguma relação com a escolha pelo curso de Letras, pressupondo que o ingresso num curso de licenciatura nem sempre é indicativo de uma escolha voluntária, mas que ao assumi-lo, pode fazer emergir uma forte identificação com a profissão nas situações vividas no contexto da sala de aula e nas interações. Vale destacar que, antes mesmo do momento do estágio de docência, fomos percebendo pelas conversas com as alunas – logo que retornavam de suas observações – que havia muitas interrogações em torno dos seus desejos em assumirem a atividade de profissionais do ensino. Muitas incertezas pairavam de maneiras diferentes no grupo e eram reveladoras de uma profunda angústia sobre o papel que teriam de assumir logo em frente. Por isso, propusemos, no primeiro encontro, conversar sobre as suas escolhas por um curso de formação para a docência. Dessa roda de conversas, trazemos alguns trechos selecionados, cujas interpretações permitem, sob o nosso ponto de vista, compreender alguns aspectos relacionados a: contexto vivencial no estágio, escolhas pela profissão e processos de identificação com a docência.

4. DADOS E DISCUSSÕES

Como é possível perceber, a seguir, na fala da aluna (A) há um sentimento de não pertença àquele lugar (no caso a escola) marcado pela impossibilidade em responder aos questionamentos da professora titular, que não é licenciada em Letras e espera respostas da estagiária sobre as suas dúvidas, pois talvez tenha no imaginário que a universidade seja o *locus* onde o saber transmitido é apreendido de forma totalizante.

(A)...no meu caso agora no estágio a gente pensa até que ponto uma escolha? A professora deposita em mim uma grande expectativa porque ela não é formada e agora acompanhando a professora ela às vezes me pergunta pra confirmar: ah.. eu não sei isso, tá certo ou errado.. e eu digo ah! Eu também não sei.. eu vou pesquisar.. eu não tenho certeza.., mas então é um peso, é um peso muito grande.. existe uma expectativa muito grande em relação ao meu estágio... dá um desespero.. dá vontade de sair correndo porque são 35 alunos.. a sala é cheia, é bem cheia.

É um momento de tensão que gera inseguranças na estagiária, pois além de não dar conta em responder às dúvidas da professora, vê-se com a responsabilidade de atender às expectativas, que são, segundo ela, “muito grandes”. Isso torna-se “um peso”, daí a aluna perguntar-se: “até que ponto uma escolha?” Ou, *um beco sem saída*. Possivelmente (A) esteja nesse momento questionando a sua formação na universidade pelo fato de não ter respostas às perguntas feitas nem sentir-se preparada para lidar com uma turma cheia de alunos.. *o que fazer?*

No fragmento a seguir, (B) coloca sua preocupação com a realidade em que está inserida para realizar o seu estágio. Anterior a essa primeira experiência, parecia não haver dúvidas quanto ao curso de Letras para a sua formação, embora tenha manifestado que foi o que a universidade oportunizou na cidade, mas ao ingressar foi identificando-se, achando o curso maravilhoso. Contudo, revela que na situação da prática de estágio vê-se apavorada, não esperava uma realidade tão complexa: seu desejo é o de fazer a diferença, mas se sente insegura dado o contexto que a escola apresenta, levando-a a questionar: “o que eu tô fazendo aqui?”

(B)...no primeiro dia de aula que eu dei..eu saí oh... a primeira vez que eu questionei : o que eu tô fazendo aqui?... porque ... eu entrei aqui sem saber se era a escolha certa... abri o curso e eu vim fazer, daí já no início eu me identifiquei, achei maravilhoso... só que agora é tudo apavorante.. aterrorizante.. eu queria fazer a diferença, mas eu não sei, porque a escola tem um ambiente que a gente nem imagina... a gente fica achando um monte de problemas na escola..

(C)...O meu desespero não é pela prática... no meu caso eu fiz a escolha porque eu gosto.. eu gosto da sala de aula..eu me identifico.. posso não ser A! professora , mas eu gosto de tá ali, eu quero tá ali, o desesperador é entrar numa sala de aula em andamento, no mês de setembro, mudar de sistema, sair do que eles tão acostumados.. é um atrito com a professora titular porque são as crenças dela, e a gente tem que convencer ela das nossas crenças, então gera um conflito.

A aluna (C) traz uma outra questão para ser refletida: ela parece estar muito certa da escolha feita, e o contexto escolar, até certo ponto, lhe traz um relativo conforto, pois sente prazer no convívio com a sala de aula, onde diz “identificar-se”. No entanto, sua preocupação extrapola questões contextuais e apresenta-se na ordem do subjetivo: as crenças da professora e as suas crenças. Esse possível conflito de posições em relação ao ensino da língua pode gerar um desconforto entre ambas, tornando a prática de estágio um campo de posições adversas, e quem sabe de disputas e até desentendimentos. Essa é a maior preocupação da aluna manifestada no discurso: “entrar numa sala de aula em andamento, mudar de sistema,.. é um atrito com a professora”. Aqui vale destacar que os sujeitos se constituem nos conflitos, nas diferenças, “em tensão constitutiva” (SOBRAL, 2009, p. 57).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os três eventos discursivos trazidos neste texto servem para uma análise e reflexão de como os contextos de realização das atividades profissionais tornam-se, por vezes, álibis que levam os sujeitos a questionarem suas escolhas, ou ativarem uma percepção de incapacidade por não conseguirem responder ao juridicamente posto, e, por conseguinte, colocarem *em xeque* o processo de identificação com a profissão. A escola tem uma cultura institucionalizada e espera dos que nela chegam para trabalhar uma postura de alinhamento em relação às práticas ali efetuadas. Sua tendência é a de homogeneizar os comportamentos. Como as alunas estagiárias apresentam uma proposta de trabalho com a língua que diverge do tradicionalmente instituído, suas inseguranças tornam-se muito maiores, a ideia de não empoderamento para mudar o *status quo* pode abalar a sua identificação com o ser professor ao ponto de questionarem o seu papel, como aponta o

discurso da aluna (B): “o que eu tô fazendo aqui?”. Percebemos uma posição desconcertante – uma posição de sujeito na fronteira, conforme nos diz Bakhtin, entre o seu contexto de aprendizagem na universidade, suas experiências e mundo conceitual e o que é alheio (do outro). Segundo Bakhtin (apud Zavala, 2009, p. 154), “a fronteira procura repelir o centro, o homogêneo, o estabilizado por uma cultura para provocar o descentramento, e, nas margens, corroer o edifício da homogeneização”. Nessa perspectiva, percebemos no dizer de (B) o desejo em repelir o institucionalizado para “fazer a diferença”, mas o contexto ora apresentado desestabiliza seus propósitos e assim o seu processo de identificação com a profissão.

Com base nos discursos e reflexões apresentadas pudemos notar que o momento circunstancial, do qual as alunas estagiárias participaram – início das suas práticas de estágio em língua materna – fez emergir sentimentos de incertezas sobre a profissão escolhida ou de fragilidades em relação aos possíveis posicionamentos a serem tomados no contexto escolar onde realizaram suas atividades, abalando, assim, suas crenças, valores até então construídos e, por assim dizer, seu processo de construção do que é ser professor. Dado que o processo de constituição das identidades é um *continuum* totalmente mutável, instável e inseparável das condições sócio-culturais, das experiências que os sujeitos vão adquirindo ao longo de sua existência, cremos que essa primeira vivência das alunas dará a elas condições de ressignificar suas posições, de refletir em torno dos problemas encontrados, permitindo problematizar as situações e reorganizar as suas próximas práticas de estágio no contexto escolar – o que poderá configurar novas percepções em relação à docência.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M./VOLOCHINOV. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1995.
- BRZEZINSKI, I. **Profissão professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano Editora, 2002.
- HALL, S. Quem precisa da identidade?. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.) **Identidade e diferença**, Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- _____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11^aed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- NÓVOA, A.. Os professores e as suas histórias de vida. In: NÓVOA, António (org.). **Profissão professor**. Portugal: Porto Editora, 1992.
- PIMENTA, S. G. Formação de professores. Identidade e saberes da docência. In: _____ (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. SP: Cortez, 2012.
- SOBRAL, A. **Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.
- ZAVALA, Iris. O que estava presente desde a origem. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin, dialogismo e polifonia** (org.). São Paulo: Contexto, 2009.

CRENÇAS DE PROFESSORES DE FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA (FLE) SOBRE O USO DO TEXTO LITERÁRIO EM SALA DE AULA DE CURSOS DE IDIOMAS DE FORTALEZA

*Elisandra Maria Magalhães (UFC)**
*Girlene Moreira da Silva (UFRN)***

RESUMO

Este trabalho foi realizado com oito professoras de francês língua estrangeira (FLE) de três instituições de ensino de Fortaleza. Escolhemos como instrumento de coleta de dados um questionário composto por vinte e cinco questões objetivas e alguns pedidos de justificativa de resposta. O objetivo foi investigar as crenças de professores de FLE, no que se refere ao uso do texto literário (TL) como ferramenta para o ensino e aprendizagem de francês em cursos livres de idiomas. Nossa fundamentação e nossas análises estão em diálogo com estudos realizados sobre crenças (BARCELOS, 2007, 2006, 2004, 2001; SILVA, 2012) e sobre o uso do TL em sala de aula de língua estrangeira (ARAGÃO, 2006; MARIZ, 2007; MENDOZA, 2007, 2004). Os resultados mostram que as professoras reconhecem a importância e a eficácia do TL para o ensino de FLE, entretanto não o utilizam muito em suas aulas, alegando, principalmente, falta de tempo e ausência de textos literários no livro didático; atribuindo, em parte, a este a responsabilidade sobre suas atividades em sala de aula.

Palavras-chave: Francês língua estrangeira; Crenças; Texto literário.

ABSTRACT

This study was conducted with eight teachers of French as a foreign language (FLE) from three Fortaleza educational institutions. Data were collected by means of questionnaire comprising twenty-five objective questions and some answer justification requests. The objective was to investigate the beliefs of FLE teachers, as regards the use of literary text (LT) as a tool for teaching and learning French in language courses. Our foundation and our analysis are in dialogue with studies on beliefs (BARCELOS, 2007, 2006, 2004, 2001; SILVA, 2012) and on the use of LT in foreign language teaching and learning (ARAGÃO, 2006; MARIZ, 2007; MENDOZA, 2007, 2004). The outcome shows that although the teachers recognize the importance and effectiveness of the LT for teaching FLE, they don't make extensive use of them in classes. Claiming mainly lack of time and lack of literary texts in the textbook; partly attributing to it the responsibility on their activities in classroom.

Keywords: French as a foreign language; beliefs; literary text.

** Professora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

INTRODUÇÃO

O texto literário (de agora em diante TL) traz modelos de estruturas sintáticas e variações estilísticas, apresenta um rico vocabulário, além de funcionar como expoente das culturas e falas de diferentes regiões de diferentes países, resultando, portanto, em um valioso recurso para a sala de aula, conforme estudos já realizados (MENDOZA, 2007; ARAGÃO, 2006; SANTOS, 2007).

Entendemos que as crenças dos professores interferem no uso – ou não – desse importante recurso que é o TL nas aulas de língua estrangeira (doravante LE) e, por isso, resolvemos investigar algumas crenças de professores de francês de cursos livres de idiomas na cidade de Fortaleza.

Mariz (2007), em sua pesquisa de doutorado, discute a importância do TL no âmbito do ensino de línguas estrangeiras, em particular, de francês língua estrangeira (de agora em diante FLE), através da análise da presença do TL em manuais didáticos de francês; apresentando, ainda, exemplos do uso do TL em contexto real de ensino de FLE no Brasil.

No entanto, apesar do grande avanço nas pesquisas sobre crenças, pouco se explorou sobre as crenças dos professores de francês, bem como crenças com relação ao uso do TL nas aulas de FLE. E, com isso, justificamos, em parte, a relevância deste trabalho.

Os dados aqui apresentados são, portanto, resultantes de uma pesquisa realizada em 2012, através da aplicação de um questionário com oito professoras de francês de três cursos de idiomas de Fortaleza com relação ao uso do TL como ferramenta para o ensino/aprendizagem de FLE.

Isso posto, tratamos, na primeira seção deste estudo, da questão do uso de textos literários em salas de aula de FLE.

1. O USO DE TEXTOS LITERÁRIOS NAS AULAS DE FLE

1.1 Concepção de texto literário neste estudo

Segundo Mendoza (2004), a dificuldade didática com relação ao ensino de língua a partir do TL deve-se, dentre outros motivos, à falta de definições quanto ao que é literatura, o que confere a qualidade literária a um texto ou por que um texto é literário.

Não temos, aqui, a intenção de afirmar qual a melhor definição de TL ou dar um encerramento à discussão sobre o assunto. Para os fins deste trabalho, assim como Peris (2000), levamos em consideração o caráter sociocultural do TL, incluindo a literatura popular, geralmente oriunda da tradição oral, como pequenos contos, provérbios, adivinhações e outros gêneros menores, que correspondem aos diversos usos linguísticos e às atividades de aprendizagem no ensino de línguas.

Não consideramos como literatura as obras ou textos adaptados, por entendermos que na nova (re)escritura do texto, ele perde seu valor autêntico e estético e não consegue dar conta de dizer tudo o que foi dito na obra literária, já que é refeito e produzido para fins didáticos específicos.

Apresentamos, na subseção seguinte, a importância do TL no ensino de línguas estrangeiras.

1.2. importância do texto literário no ensino de línguas estrangeiras

Mendoza (2007, p. 68) afirma que, quando utilizado na sala de aula, o TL é “um material selecionado para que o aprendiz observe, infira e sistematize diferentes referências normativas, pragmáticas, modalidades discursivas, além dos recursos poéticos”.

Ainda segundo Mendoza (2007), o TL é um material autêntico¹ que, selecionado segundo os objetivos concretos de aprendizagem, traz diferentes tipos de *input*², sobretudo linguístico, para a aprendizagem. A escolha de textos autênticos para a atividade de ensino de leitura é defendida por Leffa (1988), que diz que o material utilizado no aprendizado da LE deve ser original.

Esclarecemos que tratamos o TL neste trabalho, não como objeto de estudo para análises literárias, mas como recurso para o ensino e aprendizagem de FLE, por entendermos que o professor pode explorar o seu potencial linguístico e didático; permitindo, ainda, que o aluno possa interpretá-lo, de acordo com interesses específicos, de maneira significativa e contextualizada.

É importante que o TL não seja subutilizado nas aulas de LE, no sentido de ser usado somente para, por exemplo, identificar algumas classes gramaticais indicadas pelo professor. Para esse tipo de atividade, o professor pode utilizar outro gênero textual, com menos recursos estilísticos. Não queremos dizer com isso que ele não deve ser usado em aulas de gramática, até porque defendemos o valor linguístico que o TL tem. O que queremos defender é que o professor pode explorá-lo de forma mais completa, principalmente como formação leitora do seu aluno, além de outras habilidades. Segundo Montesa e Garrido (1994):

O texto literário não deve ser traído. Ele não foi escrito para que, como em um labirinto estranho, o aluno o percorra em busca de adjetivos, preposições ou passados. Isso não quer dizer que, em certos momentos e com objetivos claramente definidos, não usemos os textos literários para esses fins, principalmente porque alguns dos recursos formais que lhes conferem seu *status* especial são úteis para nossos propósitos. (MONTESA; GARRIDO, 1994, p. 453)³. (Grifo do autor).

Não há, de maneira alguma, uma lista de regras, no que diz respeito à utilização da literatura nas aulas de LE, mas são necessários alguns cuidados na hora da escolha do TL. Cabe ao professor, por exemplo, escolher o texto adequado ao nível dos alunos que o lerão, ou seja, é necessário estabelecer critérios para a seleção do TL a ser utilizado em sua aula.

¹ Entende-se material autêntico aqui como aquele material que não foi criado, adaptado ou simplificado para fins didáticos ou para ser usado em sala de aula.

² Segundo Johnson (2008, p. 151-154), a teoria de “input” de Krashen, dentre outras hipóteses, considera que a aprendizagem só ocorre quando os elementos desconhecidos estão apenas um pouco adiante do nível atual de aprendizagem. Ou seja, se o nível atual do aprendiz for *i*, o *input* ideal ao qual deve ser exposto para que ocorra a aprendizagem será *i+1*.

³ No original: “El texto literario no debe ser traicionado. No ha sido escrito para, como en un extraño laberinto, hacérselo recorrer al alumno a la búsqueda de adjetivos, preposiciones o pretéritos imperfectos. Lo cual tampoco invalida que en determinados momentos y con objetivos claramente definidos, nos sirvamos de textos literarios para esos menesteres, precisamente porque algunos de los recursos formales que les confieren su especial *status* son aprovechables para nuestros fines”.

A nivelção e a uniformidade são, pois, importantes no processo de seleção de materiais e, diante da grande quantidade de textos literários disponíveis, dificilmente o professor terá problemas para encontrar um texto compatível com o nível de conhecimento do aluno.

Entendemos que o TL é um recurso a mais que pode ser usado pelo professor, porém não o único; e, ainda, que a atividade desse professor não se limita apenas ao momento da sala de aula. Antes disso, ele deve pensar sobre as necessidades dos alunos e quais os objetivos a serem alcançados durante a aula, para depois definir o quê e como ensinar.

Mas tudo isso passa pelas crenças que os professores de LE têm sobre o ensino de literatura em sala de aula. Assunto sobre o qual discorreremos na seção seguinte.

2. ESTUDOS SOBRE CRENÇAS

Segundo Barcelos (2004, p. 127), o interesse em estudar as crenças começou a despontar nos anos 70, embora não com esse nome. Foi somente em 1985 que o termo “crenças sobre aprendizagem de línguas” apareceu pela primeira vez, em *Linguística Aplicada*, com o questionário BALLI – *Beliefs about language learning inventory* – elaborado por Horwitz (1985) e baseado em crenças populares sobre a aprendizagem de língua.

No Brasil, ainda segundo Barcelos (2004), o conceito de crenças somente ganhou força na década de 90 com as pesquisas de Leffa (1991), Almeida Filho (1993) e Barcelos (1995). Em Barcelos (2007), a autora apresenta a evolução do estudo sobre crenças, no campo da linguística, em três períodos: 1. período inicial (1990-1995), 2. período de desenvolvimento (1996-2001) e 3. período de expansão (2002 até o presente).

Neste último período se detecta o estudo de crenças específicas, o que confere a tais pesquisas características bem peculiares, mostrando que as crenças sobre o ensino/aprendizagem de línguas são capazes de influenciar todo o processo de aprendizagem dos alunos, da mesma forma que podem influenciar todo o processo de ensino dos professores, tendo em vista que uma coisa está associada à outra.

Pajares (1992) tem um papel relevante no estudo sobre crenças de professores. Para o autor, embora se admita a influência das crenças nas percepções e comportamentos em sala de aula, a principal dificuldade de se pesquisar sobre crenças de professores deve-se à falta de uma clara definição do termo, na qual as pesquisas possam apoiar-se.

Ainda hoje não se tem uma única definição para crenças. Há vários termos e definições usados para se referir às crenças sobre aprendizagem de línguas. A existência desses diferentes termos leva também à existência de distintas maneiras de investigá-las.

Barcelos (2001) reconhece a existência de três abordagens de investigação a respeito de crenças sobre aprendizagem de línguas: 1. normativa, 2. metacognitiva e 3. contextual. A abordagem normativa abrange as crenças pré-estabelecidas e geralmente utiliza questionários, em que a relação entre crenças e ações não é investigada, mas somente sugerida. Já nos estudos da

abordagem metacognitiva, as crenças se referem ao conhecimento cognitivo – podendo ser estável ou falível – e sua influência na aprendizagem. Essa abordagem utiliza entrevistas e questionários semi-estruturados e a relação entre crenças e ações é somente sugerida. Por último, na abordagem contextual, as crenças são específicas de um determinado grupo em um determinado contexto. As relações entre as crenças e as ações são investigadas – e não somente sugeridas – através de entrevistas, observações de sala de aula e análise do contexto.

Por entendermos que na abordagem contextual, a pesquisa deve ser mais prolongada por conta dos vários dados que deverão ser coletadas, decidimos, neste trabalho, inserir nossa pesquisa na abordagem normativa, utilizando questionários para investigar as crenças de professores de FLE, no que se refere ao uso do TL como ferramenta para o ensino e aprendizagem de francês em cursos livres de idiomas.

Nessa perspectiva, investigamos professores de cursos diferentes que utilizam manuais diferentes para, com isso, inferirmos se o livro didático adotado pode também ser um fator determinante das crenças desses professores. Acreditamos que, assim, encontraríamos indicadores mais reais das crenças dos professores que atuam em Fortaleza.

Entendemos, ainda, que esta pesquisa é bem-vinda, uma vez que não encontramos estudos realizados que investigassem crenças de professores de FLE de cursos livres de idiomas sobre o uso do TL em sala de aula.

A seguir, fazemos a análise e discussão dos dados obtidos por meio do questionário.

3. A PESQUISA: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

O presente trabalho foi realizado com oito professoras de FLE de três instituições de ensino de Fortaleza, sendo duas públicas e uma privada.

Escolhemos como instrumento de coleta de dados um questionário – que se encontra em anexo – composto por vinte e cinco questões objetivas e com alguns pedidos de justificativa de resposta para analisá-lo de forma quali-quantitativamente. Convém ressaltar que enviamos, por e-mail, questionários para vinte professores, no entanto, somente oito concordaram em participar da pesquisa, ou seja, 40% do que havíamos previsto.

O referido questionário está dividido em cinco blocos, a saber: 1. dados iniciais, 2. formação acadêmica, 3. experiência docente, 4. texto literário no ensino de línguas e 5. uso do texto literário no ensino de francês.

Em relação às primeiras questões, que foram destinadas ao preenchimento de alguns dados pessoais dos participantes, observamos que, dos oito professores que responderam ao questionário, todos são do sexo feminino; e com relação à idade, uma tem mais de trinta e cinco anos, cinco estão na faixa etária entre trinta e um e trinta e cinco anos, uma tem entre vinte e seis e trinta anos e a outra tem entre dezoito e vinte e cinco anos.

Ainda no primeiro bloco, perguntamos de qual instituição as professoras faziam parte. Esclarecemos que, assim como os nomes das participantes, os nomes das instituições serão preservados, sendo divulgado aqui somente que as seis primeiras professoras (denominadas de P1 a P6) são de duas instituições públicas e duas professoras (denominadas de P7 e P8) são de uma instituição privada de Fortaleza.

Da questão cinco a treze, englobamos o bloco sobre a formação acadêmica. Na questão cinco, perguntamos o local e o ano de conclusão do Curso de Letras e, com isso, observamos que cinco professoras se formaram na Universidade Estadual do Ceará (UECE) e duas na Universidade Federal do Ceará (UFC), entre 1990 e 2011. Uma das informantes (P1), ainda não concluiu a licenciatura, mas já atua como professora de francês.

Nas questões seis e sete indagamos se as professoras estudaram FLE fora da Universidade e/ou fora do país. No que concerne à questão seis, verificamos que somente uma professora não estudou francês fora da Universidade; as outras sete professoras (88%) estudaram em cursos de idiomas de Fortaleza. Com relação à questão sete, que indaga sobre estudos realizados fora do país, verificamos que três professoras (38%) afirmaram que sim, especificando que foram para a França e, o restante, que corresponde a 62%, não estudou fora do Brasil.

Na questão oito, quando perguntamos se conheciam as diretrizes dos documentos oficiais que orientam o ensino do francês (*Cadre Européen Commun de Référence*), duas (25%) afirmaram conhecê-las pouco e seis (75%) afirmaram conhecê-las bastante. Salientamos que, no referido documento oficial, há orientações somente para o ensino de aspectos linguísticos, culturais e multiculturais, não tratando, necessariamente, do uso do TL em sala de aula de FLE.

Na questão nove perguntamos se as professoras acreditavam que as disciplinas de literatura cursadas na Universidade as ajudam na prática docente, seis (75%) responderam que pouco e somente uma (P4) respondeu que bastante. Aqui havia a opção de justificar a resposta. P6 não respondeu, nem justificou, conforme vemos no quadro abaixo:

Professor	Justificativa
P1	Ainda não cursei todas as disciplinas de literatura, mas das que cursei não encontrei ainda muita aplicação nas aulas de FLE. No máximo para falar de aspectos culturais e de literatura mesmo. Mas isso ocorre pouco, pois vejo o ensino de FLE mais voltado para a comunicação, para a ação languageira, mais funcional digamos e não fui instruída sobre como usar a literatura com esses objetivos comunicativos. O uso que tenho visto de obras literárias é voltado para a avaliação final de expressão oral: o aluno deve falar sobre ela, resumi-la, “contar a estória”, de repente, aplicando as estruturas de francês aprendidas até então.
P2	Pouco, pois basicamente o forte do curso que eu lecionei era gramática.
P3	A literatura é abordada durante a graduação de forma muito segmentada e em disciplinas curtas. Infelizmente, durante as disciplinas é apresentada a literatura enfocada NA disciplina (poesia, conto, drama...) e é pouco trabalhado COMO utilizar o texto literário na prática docente. Somente nas disciplinas de estágio é que isso é apresentado e não é o suficiente. Infelizmente, tive estágio de prática em que não fiz nada, prática alguma.

P4	As disciplinas de Literatura Francesa que estudei na Universidade servem como referência em minhas atividades docentes.
P5	O cenário de atuação do professor de FLE mudou bastante e as novas tecnologias trouxeram muitas facilidades e inovações. É uma pena que os cursos na universidade ainda estejam aquém desta revolução e insistam em velhas fórmulas, por falta de estrutura e de formação contínua dos professores.
P7	Bem, como faço parte de duas instituições, a minha resposta pode ser um pouco ambígua. Como professora de FLE, as aulas de literatura ajudam um pouco em razão de outras atividades em sala X tempo do curso. Uma vez que o olhar que temos na graduação é um pouco mais detalhado. E talvez, num curso de FLE, o objetivo não seja trabalhar o texto exaustivamente; mas, outros pontos. Por outro lado, como professora substituta da universidade X, as aulas que tive na graduação me ajudam a orientar-me em relação aos assuntos a serem abordados, à metodologia a ser aplicada, etc.
P8	A meu ver, as novas metodologias não adotam muitos temas literários, principalmente nos níveis iniciantes e elementares, o que distancia o professor da prática do uso da literatura em sala. Além disso, não me sinto preparada, ou com o domínio suficiente da matéria para poder me lançar ao ensino deste conteúdo com segurança, pois o que aprendi na faculdade sobre literatura francesa ficou muito mais no domínio da teoria e não na prática de seu ensino.

Quadro 1: Crenças das professoras com relação à contribuição das disciplinas de literatura estudadas na graduação para sua atual atividade docente - FONTE: elaborado pelas autoras

Percebemos que a maioria das professoras considera que as disciplinas cursadas no Curso de Letras pouco as ajudam na prática docente, entretanto, algumas consideram que elas foram importantes para sua formação, mas não para a prática enquanto professoras de FLE, conforme verificamos na fala de P1, P3 e P8.

Entendemos que as três professoras mostram que talvez os currículos das Universidades (UECE e UFC) devessem ser reformulados com relação às disciplinas de literatura. Desse modo, inferimos a necessidade de, durante a graduação, os futuros professores já serem instruídos a trabalhar o TL em sala de aula, o que atualmente, já ocorre no Curso de Letras Espanhol da UECE⁴.

Compreendemos que P2 tem a crença de que em uma aula de língua não se usa literatura, já que diz que o foco de suas aulas era a gramática. Segundo Silva (2012), muitos professores ainda acreditam que somente ao se estudar a gramática e tradução de uma língua, somos capazes de nos comunicar por ela.

⁴ Atualmente, segundo Silva (2012), baseado no modelo de currículo das disciplinas de literatura proposto por Aragão (2006), as aulas do Curso de Letras Espanhol na UECE já são ministradas com o intuito de instruir o futuro professor de língua espanhola a usar a literatura em sua sala de aula.

Em relação à P5, percebemos que esta inseriu as novas tecnologias na sua justificativa, mas não conseguiu expressar como a literatura estudada na Universidade a ajuda na sua prática docente; já P4 afirma que as disciplinas estudadas na Universidade a ajudam bastante.

Na questão dez perguntamos se as professoras acham importante usar o TL na sala de aula de FLE e todas (100%) responderam que sim. Já na questão onze, indagamos sobre a preparação das professoras para exercerem atividades com o TL. No primeiro item, com relação a ler e a interpretar um TL, duas (25%) responderam que se consideram muito preparadas (P5 e P7), três (38%) se consideram preparadas (P2, P3 e P4) e outras três professoras (38%) responderam que se consideram pouco preparadas (P1, P6 e P8). No segundo item, cinco (63%) responderam que se consideram preparadas para utilizar o TL como ferramenta para ensinar língua nas suas aulas de FLE (P2, P3, P4, P5 e P7), duas (25%) se consideram pouco preparadas (P6 e P8) e uma (13%) se considera nada preparada (P1).

Observamos que algumas professoras como P3 e P8, embora nas justificativas da questão 9 tenham afirmado que as disciplinas de literatura na Universidade não as ajudam na prática docente, responderam na questão 10 que se sentem preparadas. Aqui, podemos inferir que as crenças dessas professoras podem estar em um nível tão alto de inconsciência que chegam a confundi-las na relação pensar-agir.

Barcelos (2006) apresentou os principais fatores contextuais discutidos nos últimos estudos sobre crenças de professores, revelando que o professor pode optar por uma ou outra crença (consciente ou inconsciente), de acordo com as necessidades do seu contexto. Em Barcelos (2007), a autora resumiu esses fatores contextuais em:

(a) rotina da sala, maneira de aprender dos alunos, material didático; (b) crenças dos professores sobre as expectativas e crenças dos alunos; (c) políticas públicas escolares, testes, disponibilidade de recursos, condições de trabalho (carga horária), arranjo da sala de aula, exigências dos pais, dos diretores, da escola e da sociedade; (d) salas cheias, alunos desmotivados, pressão para se conformar com professores mais experientes, proficiência limitada dos alunos; (e) abordagem ou cultura de aprender do aluno, do material didático e de terceiros. (BARCELOS, 2007, p. 121-122)

Na questão doze procuramos conhecer as crenças das professoras com relação ao que faltou em sua formação literária. Elas podiam marcar mais de uma opção, além de acrescentar outras que não estivessem explicitadas. Três (38%) marcaram que faltou em sua formação literária mais dedicação à formação acadêmica, cinco (63%) marcaram que faltou ter lido com mais frequência, cinco (63%) marcaram que faltou ter sido melhor orientadas na Universidade e oito (88%) afirmaram que faltou o ensino sobre como utilizar o TL em suas aulas de FLE. A nosso ver, as professoras gostariam que as disciplinas de literatura na Universidade ocupassem mais espaço dentro do currículo.

Para dar uma visualização mais clara dos resultados, resolvemos ilustrá-los no gráfico abaixo

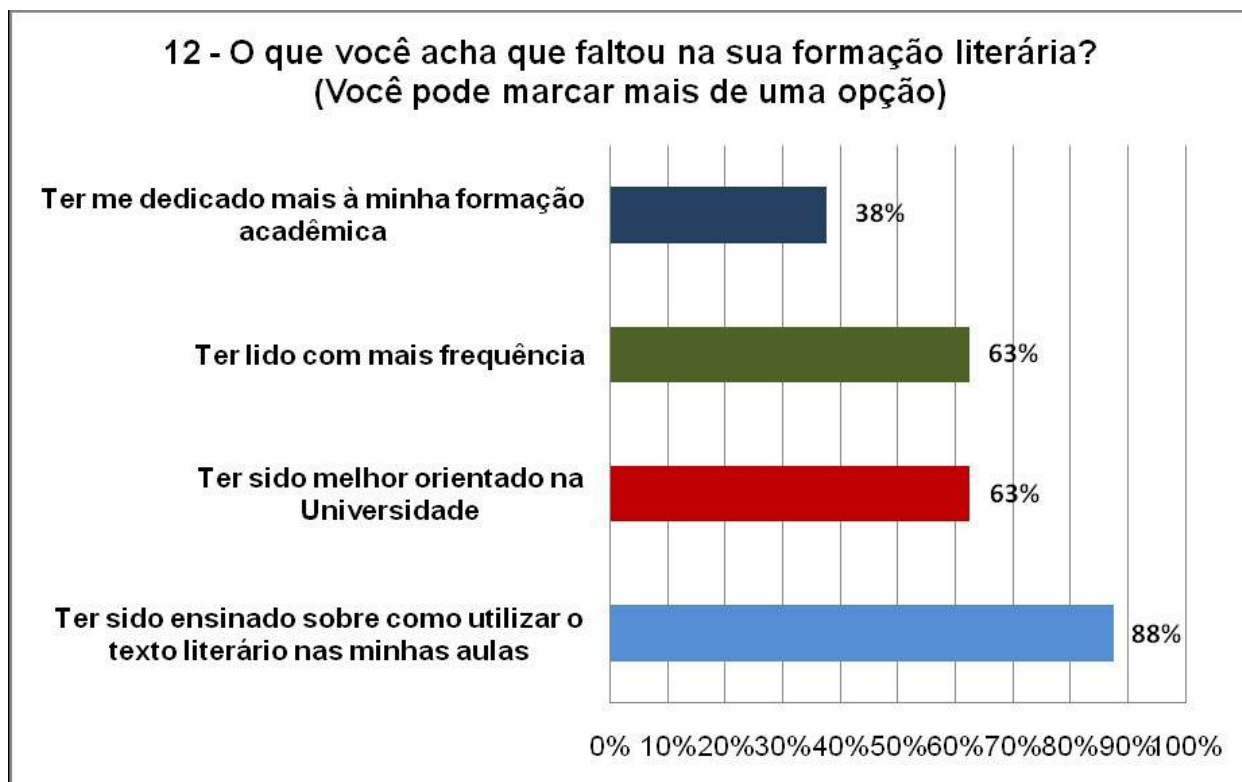


Gráfico 1: Crenças das professoras com relação à contribuição das disciplinas de literatura estudadas na graduação para sua atual atividade docente / FONTE: elaborado pelas autoras

Na questão treze, perguntamos se as professoras já haviam participado de algum curso de formação em que o TL era usado como motor desencadeador de outras atividades, no intuito de saber se elas haviam recebido alguma instrução – ou não – sobre o uso do TL além das aulas da graduação. Somente P5 e P6 (25%) disseram que sim, informando, respectivamente, curso de especialização em ensino de literatura brasileira e curso de leitura e formação de leitor.

As questões quatorze, quinze e dezesseis fazem parte do terceiro bloco, intitulado *Experiência docente*. Na questão quatorze, quando indagadas por quanto tempo ensinavam FLE, houve uma grande diversidade de respostas, variando de menos de um ano até nove anos de experiência em ensino de FLE. Na questão quinze, quando perguntamos quais os níveis em que elas ensinam, sete professoras (88%) responderam que ensinam do nível mais básico (A1) até o intermediário (B1), entretanto somente uma professora ensina do básico (A1) até o mais avançado (C1). Na questão dezesseis, ao serem questionadas sobre as horas semanais trabalhadas, as respostas variam de 3h/a até 40h/a semanais.

A questão dezessete contém oito itens que formam o quarto bloco chamado *Texto Literário e Ensino de Línguas*. Os itens são afirmações para as professoras marcarem se concordam ou não com as mesmas. Assim, conseguimos identificar suas crenças com relação ao uso do TL e o ensino de LE de uma forma geral, conforme quadro abaixo:

Itens	Concordo	Não tenho certeza	Discordo
a) A literatura é necessária somente para a formação de professores.	uma		sete
b) A linguagem do texto literário é muito difícil.	uma		sete
c) O indivíduo deve ser proficiente na língua-alvo antes de ler textos literários.		duas	seis
d) O texto literário é um importante recurso para as aulas de francês em cursos de idiomas.	sete	uma	
e) O texto literário é um importante recurso para as aulas de gramática.	cinco	duas	uma
f) O texto literário pode ser usado em uma aula exclusivamente de leitura.	sete		uma
g) Para se aprender a ler em uma língua estrangeira, é necessário desenvolver as habilidades de linguagem (vocabulário, estrutura, discurso).	seis	uma	uma
h) A literatura pode ser trabalhada em todos os níveis/semestre.	sete	uma	

Quadro 2: Crenças sobre o texto literário e o ensino de línguas / FONTE: elaborada pelas autoras

Como podemos observar na tabela acima, no item “a”, sete professores (88%) reconhecem que o valor da literatura está para além das aulas de sua formação. No item “b”, sete (88%) discordam que a linguagem do TL é muito difícil, o que nos alegra muito, pois com isso percebemos que as professoras, sujeitos desta pesquisa, não possuem a crença de que a linguagem do TL é difícil e entendemos que, com isso, não há resistência ao seu uso em sala de aula, embora em outras questões tenhamos notado que as professoras não se sentem preparadas para levá-lo para suas aulas de FLE.

No item “c”, duas professoras (25%) não têm certeza e seis (75%) discordam que o indivíduo deve ser proficiente na língua-alvo antes de ler textos literários. Já no item “d”, sete (88%) concordam que o TL é um importante recurso para as aulas de francês em cursos de idiomas. A maioria, portanto, possui crenças positivas com relação à importância didática do TL.

No item “e”, cinco professoras (63%) concordaram que o TL é um importante recurso para as aulas de gramática, duas (25%) afirmam não ter certeza e somente uma discorda. No item “f”, sete (88%) concordam que o TL pode ser usado em uma aula exclusivamente de leitura e somente uma discordou. Percebemos, pois, que embora a maioria das professoras possua a crença de que o TL é importante para uma aula de gramática, também acredita que ele pode ser usado em uma aula somente de leitura, reconhecendo, provavelmente, que não há como não tratar de leitura ao utilizar a literatura. Entretanto, como recurso para uma aula de gramática, o professor pode usar outro tipo de texto, pois conforme Souza (2008, p. 33) afirma, “se o professor possui a intenção de trabalhar no texto aspectos de natureza gramatical ou aspectos relacionados à apreensão do vocabulário pode utilizar materiais previamente preparados para este fim”.

No item “g”, seis professoras (75%) concordam que para se aprender a ler em uma LE, é necessário desenvolver as habilidades de linguagem (vocabulário, estrutura, discurso), uma não tem certeza e uma discorda. Por fim, no item “h”, sete professoras (88%) admitem que a literatura pode ser trabalhada em todos os níveis/semestres e uma não tem certeza. Entendemos que, aqui, as professoras têm a consciência de que selecionando um TL adequado ao nível do aluno, podem levá-lo para a sala de aula em todos os níveis/semestres.

O quinto e último bloco intitulado *Uso do Texto literário no ensino de Francês* comporta as questões de dezoito a vinte e cinco, em que perguntamos sobre a prática docente dos professores com relação ao uso do TL. São questões objetivas, porém com opção de justificar a resposta, para, com isso, apresentarmos, quando possível, a voz das professoras durante a análise.

Na questão dezoito perguntamos se os professores utilizam algum TL em suas aulas de francês. Seis professoras (75%) responderam que às vezes (P1, P3, P4, P5, P6 e P8), uma respondeu que raramente (P7) e uma respondeu que sempre (P2). Com isso, percebemos que embora a maioria das professoras tenha respondido no item “d” da questão anterior que concordam que a literatura é um importante recurso para as aulas de francês, o TL não é muito utilizado por elas em suas aulas. Já na questão dezoito pedimos que, se o TL é pouco usado em suas aulas, elas expliquem o motivo. As participantes podiam marcar mais de uma opção, bem como acrescentar algum outro motivo que não estivesse exposto na questão para assinalar. O gráfico abaixo ilustra os resultados:

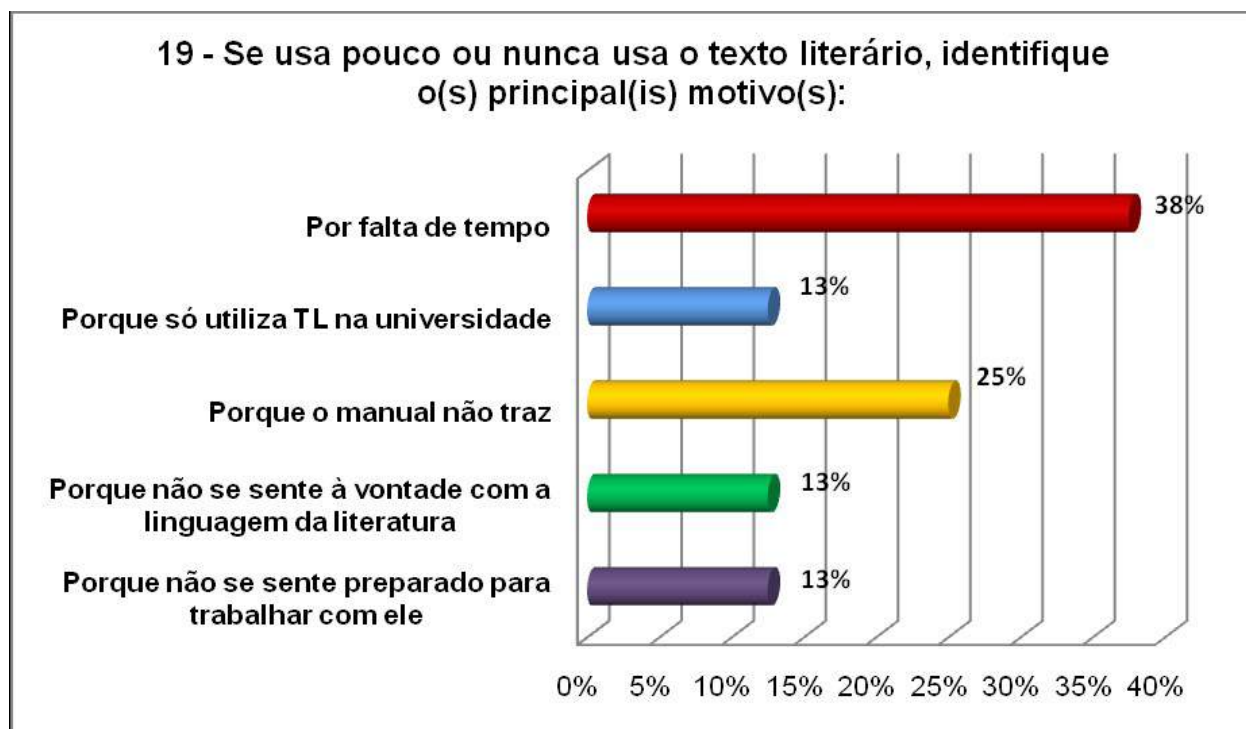


Gráfico 2: Motivos para o pouco uso do texto literário nas aulas de FLE / FONTE: elaborado pelas autoras

Observamos que a maioria das professoras marcou falta de tempo e ausência do TL nos manuais com os quais elas trabalham como principais motivos para o utilizarem pouco em suas aulas. Entendemos, com isso, que as professoras atribuem suas carências à falta de tempo para uma

melhor didática; entretanto, muitas vezes percebemos que além da falta de tempo, o não contato com uma prática renovada pode impedi-las de pensar e fazer algo diferente do que estão acostumadas a fazer e a ver em materiais didáticos já prontos. Segundo Santos (2007, p. 376), “o lugar e o papel do TL na sala de aula são determinados, muitas vezes, pela metodologia e enfoque dado no material didático”; portanto, quando inexitem essas orientações, o professor não sabe o que fazer com o TL ou utiliza-o apenas para abordagens gramaticais.

Na questão vinte, perguntamos o que mais motiva o professor a usar o TL em suas aulas, a fim de conhecermos os fatores que o influenciam a utilizá-lo. Assim como em outras, nessa questão, as professoras podiam marcar mais de uma opção, bem como acrescentar o que não estivesse como opção a ser marcada. Aqui as professoras também mostraram crenças positivas com relação à importância do TL nas aulas de FLE, conforme mostra o gráfico abaixo:

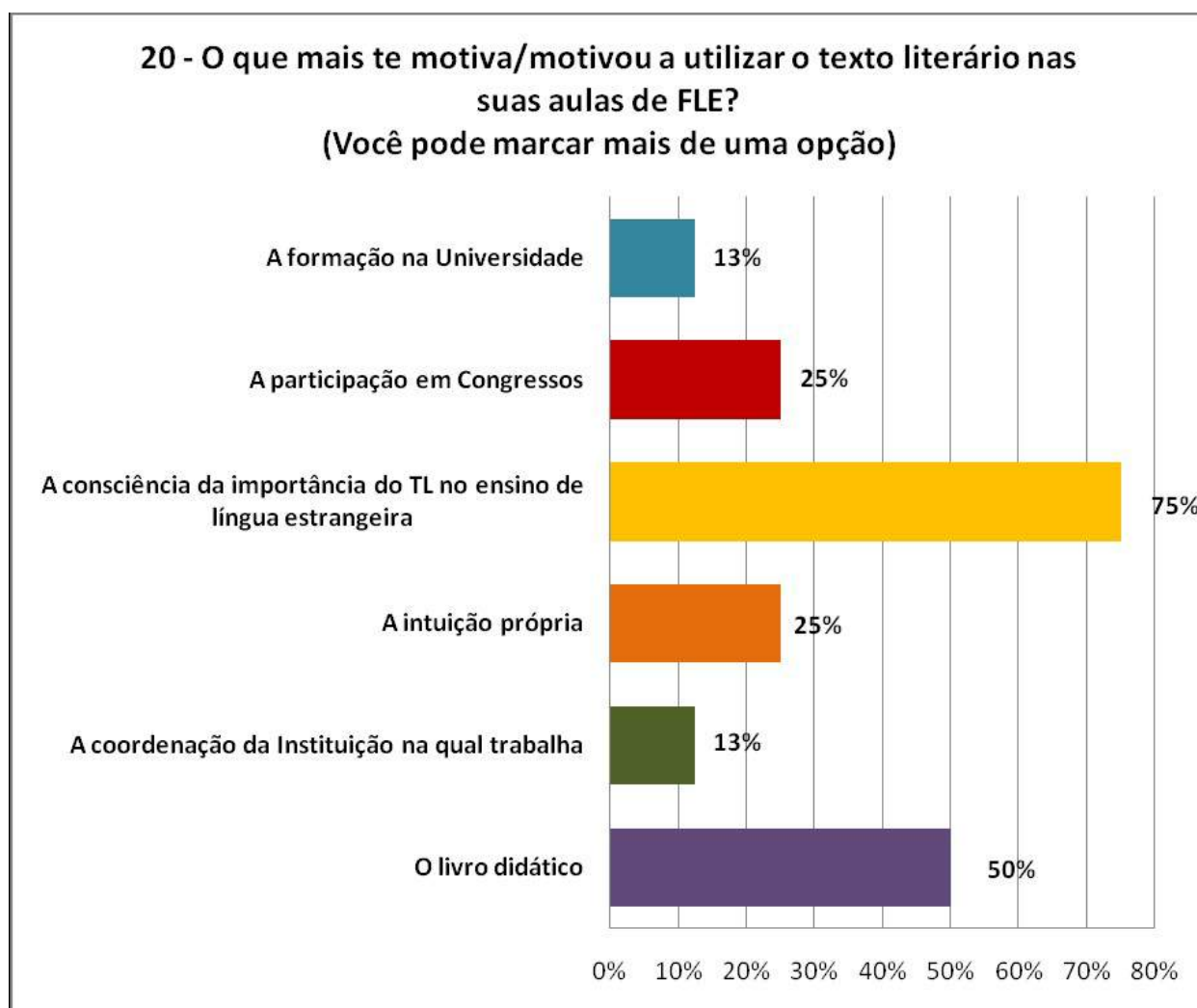


Gráfico 3: Motivação para o uso do texto literário nas aulas de FLE / FONTE: elaborado pelas autoras

Na questão vinte e um, queríamos saber quais os gêneros literários que os professores acham interessante levar para a sala de aula de FLE. Aqui as professoras também podiam marcar mais de uma opção, bem como acrescentar alguma outra opção inexistente nas opções estabelecidas. Observamos que sete professoras (88%) marcaram contos, três (38%) marcaram poemas, cinco

(63%) marcaram romances, duas (25%) marcaram teatro e uma professora acrescentou fábula. Deprendemos que a preferência por contos pode ser atribuída ao fato de que textos mais curtos se tornam mais viáveis de serem trabalhados em aulas de LE, conforme afirma Mendoza (2004, 2007).

Na questão vinte e dois, perguntamos se a instituição em que trabalham adota algum material didático, no intuito de sabermos os nomes dos manuais para os analisarmos em outro momento. Todas as professoras (100%) responderam que suas instituições adotam um manual, e o mais citado foi o “Écho”, mas houve outros como “Connexions”, “Reflets”, “Alors”, “Alter Ego”, “Tout va bien”. Na questão vinte e três, perguntamos, ainda, se os professores sabiam se esses manuais traziam TL ou fragmentos de TL e cinco professoras (63%) responderam que os manuais que utilizavam traziam poucos, se referindo aos livros “Reflets”, “Alors”, “Alter Ego”, “Tout va bien” e “Connexions” e três (38%) responderam que não traziam se referindo aos livros “Alors”, “Écho” e “Connexions”, porém não informaram os volumes⁵. A ausência de TL justifica, em parte, o que as professoras disseram na questão dezenove, mas não condiz com o que elas responderam na questão vinte, em que atribuíram ao livro didático a motivação de levar TL para as aulas de francês.

Na questão vinte e quatro, perguntamos quais atividades o professor realiza quando leva um TL para suas aulas. Os resultados que encontramos estão no gráfico abaixo:

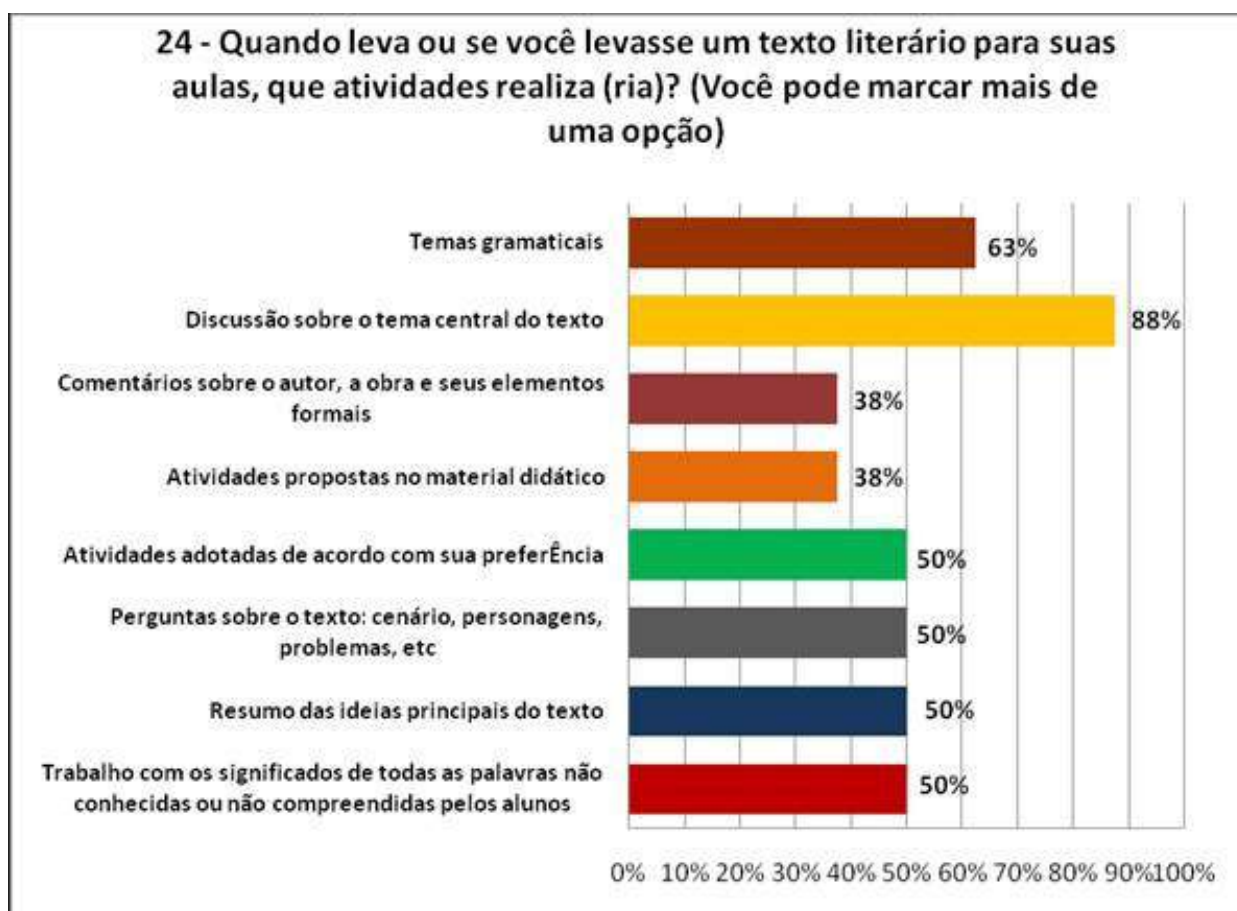


Gráfico 4: Atividades realizadas com o texto literário nas aulas de FLE / FONTE: elaborado pelas autoras

⁵ Esclarecemos que esses manuais de FLE são divididos em 3 ou 4 volumes, chamados de ‘níveis 1, 2, 3 e 4’. Talvez por isso, as professoras citaram os mesmos nomes de alguns livros dizendo que traziam e que não traziam textos e/ou fragmentos literários.

Como vimos, os resultados mais expressivos foram cinco (63%) que afirmaram que trabalham com temas gramaticais e sete (88%) que discutem sobre o tema central do texto. Vale ressaltar que, como podiam ter escolhido mais de uma opção, os resultados mostram que uma professora que trabalha com temas gramaticais, por exemplo, pode trabalhar também com os resumos das ideias principais do texto, bem como discutir o tema central do texto ou adotar atividades segundo sua preferência.

Na última questão, a vinte e cinco, as professoras informaram com qual finalidade utilizavam o TL em suas aulas de FLE. As professoras, assim como em outras questões, podiam marcar mais de uma opção e acrescentar outros pontos. Os resultados abaixo mostram o que encontramos:

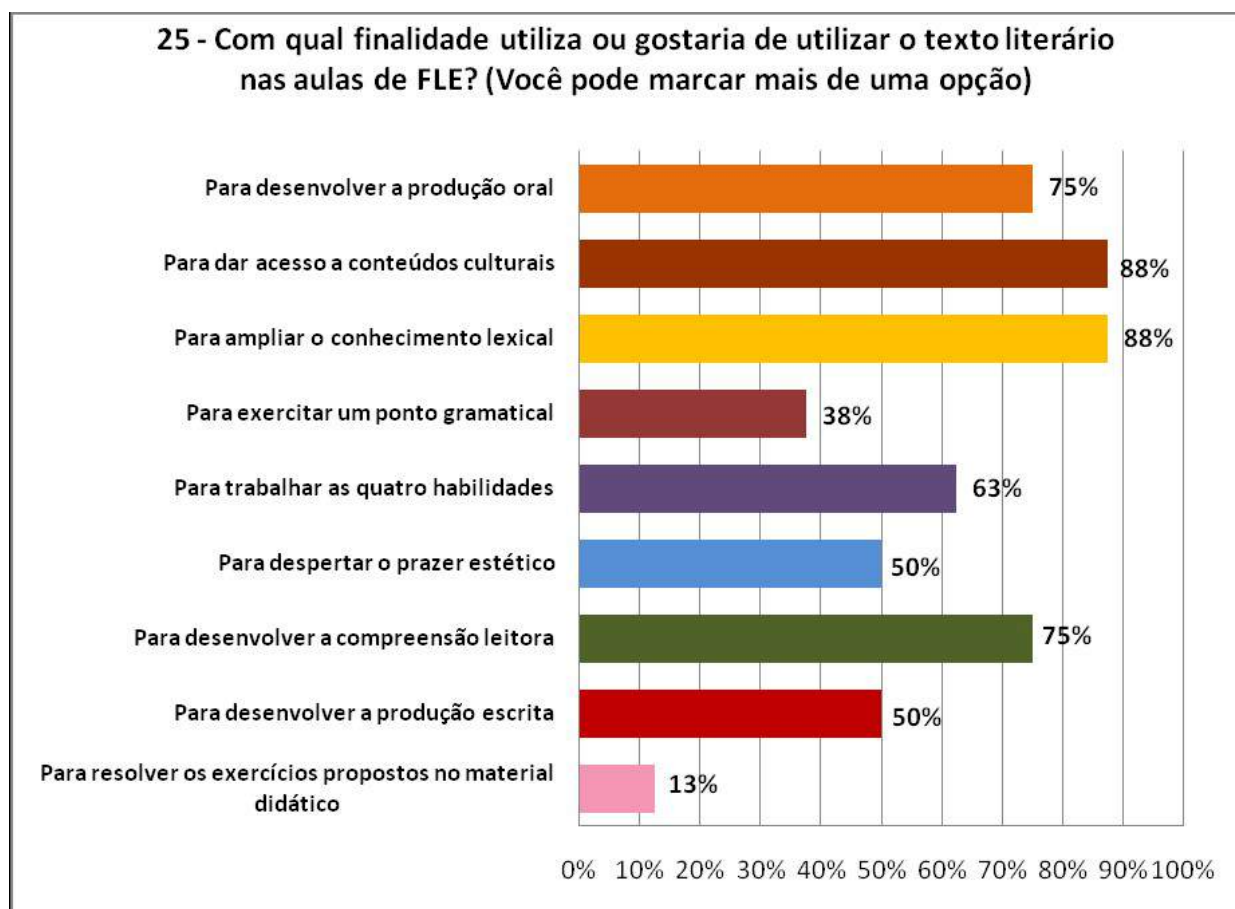


Gráfico 5: Finalidade para o uso do texto literário nas aulas de FLE / FONTE: elaborado pelas autoras

Vimos que as professoras têm a crença de que o TL deve ser utilizado, principalmente, para promover o acesso do aluno a conteúdos culturais e ampliar seu conhecimento lexical. A professora P4 acrescentou, ainda, que o TL deve ser usado

para que o aluno desenvolva seu pensamento crítico e reflexivo a partir da variedade de temas a serem explorados em sala de aula e perceba que, assim como o Brasil, a França é dividida por regiões com costumes e maneiras de falar diferentes. (QUESTÃO Nº 25, QUESTIONÁRIO DA PROFESSORA P4).

Percebemos, portanto, a partir dos resultados apresentados nesse tópico que, dentre várias outras crenças, as professoras reconhecem a importância e a eficácia do TL para o ensino de FLE, entretanto elas afirmam que não o utilizam muito em suas aulas, alegando, principalmente, falta de tempo e ausência de TL no livro didático, atribuindo, em parte, a este a responsabilidade sobre suas aulas.

Quanto à contribuição da formação inicial dessas professoras, recebida na Universidade (UECE e UFC) para o uso do TL nas aulas de FLE, a maioria das professoras deixou transparecer em suas respostas que as disciplinas de literatura cursadas na Universidade não as ajudam na prática docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nem sempre as transformações são fáceis, já que abandonar velhas crenças só é possível se acreditarmos que elas precisam realmente ser substituídas por outras, mas o primeiro passo para mudá-las pode ser reconhecê-las e refletir sobre elas. Freire (1970, 1996) já manifestava preocupações quanto à formação de um professor mais reflexivo e crítico, consciente de que sua prática de hoje ou de ontem pode ser melhorada no futuro.

Com esse comportamento reflexivo, o professor aperfeiçoa constantemente a sua prática docente, além de adquirir mais autonomia e segurança diante das situações diversas e inconstantes com as quais se depara dentro da sua sala de aula. Segundo Barcelos (2004, p. 145), “precisamos aprender a trabalhar com crenças em sala, já que ter consciência sobre nossas crenças e ser capazes de falar sobre elas é um primeiro passo para professores e alunos reflexivos”.

Entendemos, com este trabalho, que os professores de LE precisam refletir não somente sobre as suas próprias crenças, como também sobre a grande variedade de crenças que eles encontrarão em seus alunos. Talvez novas disciplinas, ou então a inclusão dessas reflexões e discussões durante as disciplinas de prática de ensino, ajudassem professores-formadores e futuros professores de LE a lidar melhor com a realidade e com a quebra de crenças negativas sobre o ensino/aprendizagem de LE, aqui em especial, o ensino/aprendizagem de FLE.

Almejamos, portanto, apresentar os resultados deste estudo aos coordenadores dos cursos de Letras Francês das duas Universidades (UECE e UFC), para que possa contribuir com uma futura transformação das práticas dos professores-formadores que lecionam literatura na graduação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes Editores, 1993.

ARAGÃO, C. O. **Todos maestros y todos aprendices**: La literatura en formación de los profesores de E/LE tratada como Objeto de estudio, Recurso para la enseñanza y Formadora de lectores. (tese) - Universitat de Barcelona, Barcelona, 2006.

BARCELOS, A.M.F. Crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas: reflexões de uma década de pesquisa no Brasil. In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K.A. (org.) **Linguística Aplicada**: múltiplos olhares. Campinas: Pontes Editores, 2007. p. 27-69.

_____. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A.M.F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (orgs). **Crenças e ensino de línguas**: foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas, SP: Pontes, 2006, p. 15-42.

_____. Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas. **Linguagem & Ensino**. Pelotas, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004.

_____. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v.1, n.1, 2001, p. 71-92.

_____. **A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 1995.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 3ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HORWITZ, E. K. Using student beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course. **Foreign Language Annals**, 1985, 18/4: p. 333-340.

JOHNSON, K. **Aprender y enseñar lenguas extranjeras**. Una introducción. Trad. de Beatriz Álvarez Klein. México: FCE, 2008.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada**: O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

_____. A look at students' concept of language learning. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada**, n. 17, 1991, p. 57-65.

MARIZ, J. P. **O texto literário em aula de Francês Língua Estrangeira (FLE)**. Tese (Doutorado em Língua e Literatura Francesa) – Programa de Pós-Graduação em Língua e Literatura Francesa, Universidade de São Paulo, 2007.

MENDOZA, A. F. Materiales literarios en el aprendizaje de lengua extranjera. In: **Cuadernos de Educación 55**. Barcelona: Horsori Editorial, S.L., 2007.

_____. **La educación literaria**: bases para la formación de la competencia lecto-literaria. Málaga: Aljibe, 2004.

MONTESA, P. S.; GARRIDO, A. La literatura en la clase de lengua. In: MONTESA P. S.; GARRIDO, A. (eds.). Español para extranjeros: Didáctica e investigación. **Actas del II Congreso de ASELE**. Málaga: ASELES, 1994. p. 449-457.

PAJARES, M. F. Teacher's beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. **Review of educational research**, v. 62, n. 3, 1992, p. 307-332.

PERIS, E. M. Textos literarios y manuales de enseñanza de español como lengua extranjera. In: **Lenguaje y textos**, nº 16. Universidade da Coruña, 2000. p. 101-129.

SANTOS, A. C. El texto literario y sus funciones en la clase de E/LE de la teoría a la práctica. In: **Anuário brasileiro de estudos hispánicos**, n.1. Embajada de España en Brasil. Madrid: Consejería de Educación. pp. 33-45, 2007.

SILVA. G. M. **O uso do texto literário nas aulas de Espanhol no Ensino Médio de Escolas Públicas de Fortaleza**: relação entre as crenças e a prática docente de egressos da UECE. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, UECE, Fortaleza, 2012.

SOUZA, L. J. C. R. S. **A inserção do texto literário nas aulas de E/LE**: diretrizes para o Núcleo de Línguas Estrangeiras da UECE. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, UECE, Fortaleza, 2008.

ANEXO: Questionário utilizado na pesquisa

Caro(a) Professor(a),

O presente questionário⁶ faz parte de uma pesquisa sobre **“Crenças de professores de francês língua estrangeira (FLE) sobre o uso do texto literário em sala de aula de cursos de idiomas de Fortaleza”**. Agradecemos pela colaboração e assumimos o compromisso de preservar no anonimato as identidades dos participantes.

Elisandra Maria Magalhães

Girlene Moreira da Silva

I - DADOS INICIAIS

1. Data do preenchimento do questionário: ____/____/2012
2. Idade: () 18 – 25 () 26 – 30 () 31- 35 () mais de 35
3. Sexo: Masculino () Feminino ()
4. Instituição de ensino: () pública () privada

Nome da instituição: _____

II - FORMAÇÃO ACADÊMICA

5. Ano de conclusão do curso de Letras: _____ Universidade: _____
6. Estudou francês fora da universidade? SIM () NÃO ()
Especifique: _____
7. Estudou francês em país no qual se fala essa língua? SIM () NÃO ()
Especifique: _____ Por quanto tempo? _____
8. Conhece as diretrizes do *Cadre Européen Commun de Référence* sobre o ensino de francês como língua estrangeira? () bastante () pouco () não conheço
9. Acredita que as disciplinas de literatura francesa que você estudou na universidade ajudam em sua atividade docente atual?
() bastante () pouco () não ajuda Justifique: _____

⁶ Este questionário foi adaptado da pesquisa de mestrado de Silva (2012) intitulada “O uso do texto literário nas aulas de Espanhol no Ensino Médio de Escolas Públicas de Fortaleza: relação entre as crenças e a prática docente de egressos da UECE” realizada no Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará (PosLA-UECE).

10. Você acha importante usar o texto literário em suas aulas de FLE?

SIM () NÃO ()

11. Como você se sente para a realização das seguintes tarefas?

a) ler e interpretar um texto literário.

() muito preparado () preparado () pouco preparado () nada preparado

b) utilizar o texto literário como ferramenta para ensinar língua nas suas aulas de FLE.

() muito preparado () preparado () pouco preparado () nada preparado

12. O que você acha que faltou na sua formação literária? (Mais de uma opção é possível).

() ter me dedicado mais durante a minha formação acadêmica.

() ter tido melhores professores.

() ter lido com mais frequência.

() ter sido melhor orientado na universidade.

() ter sido ensinado sobre como utilizar o texto literário nas minhas aulas.

() outros: _____

13. Depois de formado (a), você já participou de algum curso de formação em que o texto literário era usado como motor desencadeador de outras atividades?

() sim () não Qual? _____ Onde? _____ Quando? _____

III - EXPERIÊNCIA DOCENTE

14. Há quanto tempo é professor de FLE?

() menos de 1 ano () 1 ano () mais de um ano () 2 anos () mais de dois anos

() outro _____

15. Em qual (is) nível/níveis você costuma ensinar? _____

16. Trabalha por quantas horas semanais? _____

IV – TEXTO LITERÁRIO E ENSINO DE LÍNGUAS

17. Em que medida concorda com as seguintes afirmações?

a) A literatura é necessária somente para a formação de professores.

concordo não tenho certeza discordo

b) A linguagem do texto literário é muito difícil.

concordo não tenho certeza discordo

c) O indivíduo deve ser proficiente na língua-alvo antes de ler textos literários.

concordo não tenho certeza discordo

d) A literatura é um importante recurso para as aulas de francês em cursos de idiomas.

concordo não tenho certeza discordo

e) O texto literário é um importante recurso para as aulas de gramática.

concordo não tenho certeza discordo

f) O texto literário pode ser usado em uma aula exclusivamente de leitura.

concordo não tenho certeza discordo

g) Para se aprender a ler em uma língua estrangeira, é necessário desenvolver as habilidades de linguagem (vocabulário, estrutura, discurso).

concordo não tenho certeza discordo

h) A literatura pode ser trabalhada em todos os níveis/semestres.

concordo não tenho certeza discordo

V – USO DO TEXTO LITERÁRIO NO ENSINO DE FRANCÊS

18. Você utiliza algum tipo de texto literário nas suas aulas de francês?

nunca raramente às vezes sempre

19. Se usa pouco ou nunca usa, identifique o (s) principal (is) motivo (s):

porque não acha importante.

por falta de tempo.

porque não se sente preparado para trabalhar com ele.

porque não se sente à vontade com a linguagem da literatura.

porque o manual não traz.

outros: _____

20. Se usa, o que mais te motiva/motivou a usar o texto literário na sua aula de FLE?

- a formação na Universidade.
- a participação em Congressos.
- a consciência da importância do texto literário no ensino de línguas estrangeiras.
- a intuição própria.
- a coordenação da Instituição na qual trabalha.
- o livro didático.
- outros: _____

21. Se usa, quais dos textos abaixo você acha interessante a serem trabalhados em suas aulas? (Mais de uma opção é possível).

- conto
- poema
- romance
- teatro
- outros: _____

22. A instituição em que você trabalha adota um material didático (livro, apostila, etc.) para o ensino de FLE?

- SIM
- NÃO
- Qual? _____

23. Se sim, esse material contém textos literários ou fragmentos?

- muitos
- poucos
- o suficiente
- não contém

24. Quando leva ou se você levasse um texto literário para suas aulas, que atividades você realiza (ria)? (Mais de uma opção é possível).

- temas gramaticais.
- discussão sobre o tema central do texto.
- comentários sobre o autor, a obra e seus elementos formais.
- atividades propostas no material didático.
- atividades exigidas pelo local em que trabalha.
- atividades adotadas de acordo com sua preferência.
- perguntas sobre o texto: cenário, personagens, problemas, etc.
- resumo das ideias principais do texto.
- trabalho com os significados de todas as palavras não conhecidas ou não compreendidas pelos alunos.
- outras: _____

25. Com qual finalidade você utiliza ou gostaria de utilizar o texto literário nas aulas de FLE? (Mais de uma opção é possível).

para resolver os exercícios propostos no material didático.

para desenvolver a produção escrita.

para desenvolver a compreensão leitora.

para despertar o prazer estético.

para trabalhar as quatro habilidades.

para exercitar um ponto gramatical.

para ampliar o conhecimento lexical.

para dar acesso a conteúdos culturais.

para desenvolver a produção oral.

outros: _____ *

DO BANCO DOS RÉUS À CARNAVALIZAÇÃO: UMA REFLEXÃO SOBRE O USO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO CONTEXTO BRASILEIRO DO ENSINO DE LÍNGUAS

*Vânia Soares Barbosa (UECE)**
*Antonia Dilamar Araújo (UECE)***
*Laura Tey Iwakami (UECE)****

RESUMO

Ainda que não sejam mais “novas”, as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) como ferramentas de ensino e aprendizagem no contexto educacional continuam no centro de um debate não exaustivo que reconhece sua importância, ao tempo em que contesta seu uso indiscriminado. No centro desse debate, diferentes papéis são atribuídos aos principais agentes do sistema educacional, aqui representados pelo governo, as escolas, os professores e os alunos. Este artigo tem como objetivo apresentar uma reflexão crítica sobre o desempenho desses agentes e sua (possível) relação com o gargalo que impede um uso efetivo e produtivo daquelas tecnologias no ensino de línguas. Como suporte teórico, apoiamos-nos nas ideias de Leffa (2011), Coscarelli e Ribeiro (2011), Moran (2000), entre outros, para refletirmos sobre dados coletados a partir de relatos de experiências de professores e dados estatísticos coletados em pesquisas anteriores e, em relação a esses últimos, do site do Ministério da Educação e Cultura (MEC). Como conclusão prévia, apontamos a necessidade de capacitações para professores e alunos que os habilitem ao uso efetivo das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Tecnologias, Ensino e aprendizagem de línguas, Letramento Digital.

ABSTRACT

In spite of not being something really “new”, Information and Communication Technologies (TICs) used as tools to enhance teaching and learning process remain as the center of a non-exhaustive debate that, even not denying their importance, is against an unguided use of them. In that debate, different roles are expected to be played by the agents of educational system, represented here by the government, the schools, the teachers and the students. This paper aims to present a critical reflection on the performance of each of those agents and its (possible) relationship to whatever has prevented an effective and productive use of those technologies in language teaching and learning. Grounded on theoretical assumptions by Leffa (2011), Coscarelli and Ribeiro (2011), Moran (2000), among others, we reflect on reports and data collected from teachers in previous researched developed by the authors, as well as, statistical data from the Ministry of Education and Culture (MEC) website. As a preliminary conclusion, we highlight the need for teachers and students training that can help them developing abilities to use technologies to teach and learn effectively.

Keywords: Technology; Language teaching and learning; Digital Literacy.

* Professora da Universidade Federal do Piauí e doutoranda do POSLA/UECE.

** Professora da Universidade Estadual do Ceará.

*** Professora da Universidade Estadual do Ceará.

INTRODUÇÃO

Há poucos anos, o governo federal apresentou uma campanha publicitária, em rede televisiva, na qual uma aluna, em seus dez ou doze anos de idade, afirmava não ter tido receio de enfrentar o novo: o computador no ambiente escolar. O clima de suspense que se instalou até a revelação do que vinha a ser este novo, aliado à atitude corajosa da aluna, se, por um lado, sinalizava que, finalmente, era chegada a hora de inserir e encarar de vez as Novas Tecnologias em ambientes de aprendizagem, por outro lado, evidenciava uma chegada tardia marcada por distorções de interesses entre governo, escola, professores e alunos. Estima-se que estas distorções ainda permeiem a presença das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) nas escolas públicas brasileiras, formando, dessa forma, o grande gargalo que impede o uso efetivo das TICs como ferramenta, e não mera ornamentação, no processo de ensino e aprendizagem.

Neste processo, particularmente o ensino de língua inglesa (LI) e as TICs desenvolveram-se concomitantemente em um contexto histórico-cultural para servir aos propósitos do governo americano desde a Segunda Guerra Mundial, quando “[...] as forças armadas americanas reuniram os militares [...] para lhes dar o domínio das línguas estrangeiras e os soldados saíam dos cursos, depois de alguns meses, falando a língua que lhes tinha sido ensinada [...]” (LEFFA, 2011, p. 17) e quando foram criados computadores e a ARPANET, rede eletrônica criada para a rápida transmissão de dados entre esses computadores. Desta forma, a relação ensino de LI e TICs tem acumulado histórias de sucesso e fracasso, especialmente em ambientes de ensino-aprendizagem nas escolas públicas brasileiras, o que nos leva a acreditar que, no caso das TICs, a existência do fracasso seja camuflada por ideais errôneos de inclusão digital que relacionam o acesso diretamente à disponibilidade e não à competência, ou seja, ao letramento digital¹. A esse respeito, sendo corroborada por Coscarelli e Ribeiro (2011) ao considerarem o letramento digital como parte fundamental da inclusão digital em ambientes de aprendizagem, Pereira (2011) faz a seguinte distinção:

No caso do letramento digital [é] preciso ir muito além do aprender a digitar em um computador. Quando pessoas em situação de exclusão social passam a ter acesso ao computador e a seus recursos, pode-se falar em popularização ou mesmo em democratização da informática, mas não necessariamente em inclusão digital (PEREIRA, 2011, p. 15).

Quanto ao fracasso no ensino de LI, Vilson J. Leffa (2011) o discute no contexto das escolas públicas brasileiras fazendo uso de figuras metafóricas, tais como a criação de “bodes expiatórios”, na tentativa de apontar possíveis culpados, e a da “apoteose da carnavalização” onde “nada é feito e tudo fica por isso mesmo” (LEFFA, 2011, p. 16). Metáforas semelhantes podem ser utilizadas para explicar o gargalo no uso das TICs em ambientes de ensino e aprendizagem e, mais precisamente, entender o pacto da inércia estabelecido entre os agentes do processo de ensino e aprendizagem: na esfera do governo, temos uma inclusão que acaba por denunciar a exclusão dos demais agentes; nas escolas, laboratórios prontamente ornamentados com computadores encontram-se trancados e à espera de atitudes corajosas e, por que não dizer, aventureiras, de algum professor que esteja disposto a enfrentar, entre outras coisas, o receio de diretores, em relação a possíveis danos ou

¹ Aqui resumidamente definido como acesso e habilidades para o uso dos computadores e seus recursos como ferramenta didática no processo de ensino-aprendizagem.

perdas desses equipamentos; os professores encontram-se acuados e escondidos atrás do alibi da imigração tecnológica que justifica a não familiaridade destes com os computadores e seus periféricos, e, finalmente, os alunos que, em sua maioria, estão habituados ao uso das tecnologias fora dos muros da escola.

Neste artigo, entretanto, não pretendemos apontar culpados ou heróis inovadores. Nosso objetivo é apresentar uma reflexão crítica que tem como base relatos de experiência, resultados de pesquisas desenvolvidas pelas autoras e dados obtidos através do portal eletrônico do Ministério da Educação e Cultura (MEC). Nossa reflexão será desenvolvida em quatro partes considerando a atuação do governo, da escola, do professor e do aluno no processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa e o uso das tecnologias.

1. O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA E AS NOVAS TECNOLOGIAS: JUNTOS NO SUCESSO E NO FRACASSO

De acordo com Leffa (2011), o fracasso escolar é sustentado pelo triângulo formado por governo, professores e alunos. Propomos o entendimento de que este mesmo tripé sustenta as relações entre as TICs e o ensino de línguas, particularmente a língua inglesa, com o acréscimo da escola, em seu aspecto estrutural e administrativo, enquanto ponto central de ligação entre estes agentes. Seus posicionamentos e ações determinam a intersecção entre os pontos, que tanto pode resultar em sucesso ou fracasso, e, portanto, são apresentados neste tópico com o intuito de promover uma reflexão crítica e não acusações para determinar culpados ou inocentes, pois para tal pretensão seria necessário um estudo bem mais aprofundado.

1.1 Governo: o patrocinador das tecnologias

A opção por iniciar com o governo não indica que a este esteja sendo dado maior (ou menor) importância, mas o posicionamento em uma situação possivelmente mais confortável deste refletida em suas ações. Concordamos com Leffa (2011) quando, referindo ao ensino de LI, afirma que “[...] quem tem o melhor discurso é o governo: não acusa e nem reclama, apenas prega a inclusão. Pode excluir na prática, mas no discurso inclui” (p. 24). De fato, nas políticas governamentais parece estar inserido o discurso de que o governo, aqui sendo considerada a esfera federal², tem feito sua parte ao equipar escolas em quase todo o país com laboratórios de informática conectados à Internet e oferecer cursos de formação de professores quanto ao uso das TICs, através do Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional (ProInfo Integrado) que, segundo o MEC (2012),

[...] é um programa de formação voltado para o uso didático-pedagógico das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no cotidiano escolar, articulado à distribuição dos equipamentos tecnológicos nas escolas e à oferta de conteúdos e recursos multimídia e digitais oferecidos pelo Portal do Professor, pela TV Escola e DVD Escola, pelo Domínio Público e pelo Banco Internacional de Objetos Educacionais.³

² Por sua maior abrangência.

³ http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13156&Itemid=823. Acesso: 07/08/2012.

Observa-se um conjunto de intenções que visam promover o uso das TICs nas escolas públicas através de subsídios materiais e humanos, que incluem não apenas equipamentos, mas, também, conteúdos a serem utilizados com o uso destes equipamentos, além de cursos de formação, tais como: Introdução à Educação Digital (40h), Tecnologias na Educação: ensinando e aprendendo com as TICs (100h), Elaboração de Projetos (40h) e Curso de Especialização de Tecnologias em Educação (400h). Estes cursos visam propiciar aos professores, gestores, técnicos e a outros agentes educacionais do sistema de ensino que compõem a escola conhecimentos que vão desde o manejo básico das TICs ao aprofundamento deste ao ponto de provocar mudanças nas práticas político-pedagógicas.⁴

Em relação aos equipamentos e ao acesso à Internet, de acordo com dados obtidos no portal do MEC⁵, através do ProInfo Integrado, entre 2007 e 2009, houve um verdadeiro *boom* na aquisição de laboratórios pelo Programa, assim como no número de escolas conectadas à Banda Larga, como mostram os Gráficos 1 e 2.

No Gráfico 1, chama-nos a atenção a relativa equiparação do número de laboratórios adquiridos para a zona rural em relação à zona urbana, e inquieta-nos o declínio deste número nos anos seguintes, em ambas localizações, o mesmo acontecendo com o número de escolas conectadas (Gráfico 2), cujo crescimento acontece apenas quando considerado o número de escolas dos anos anteriores.

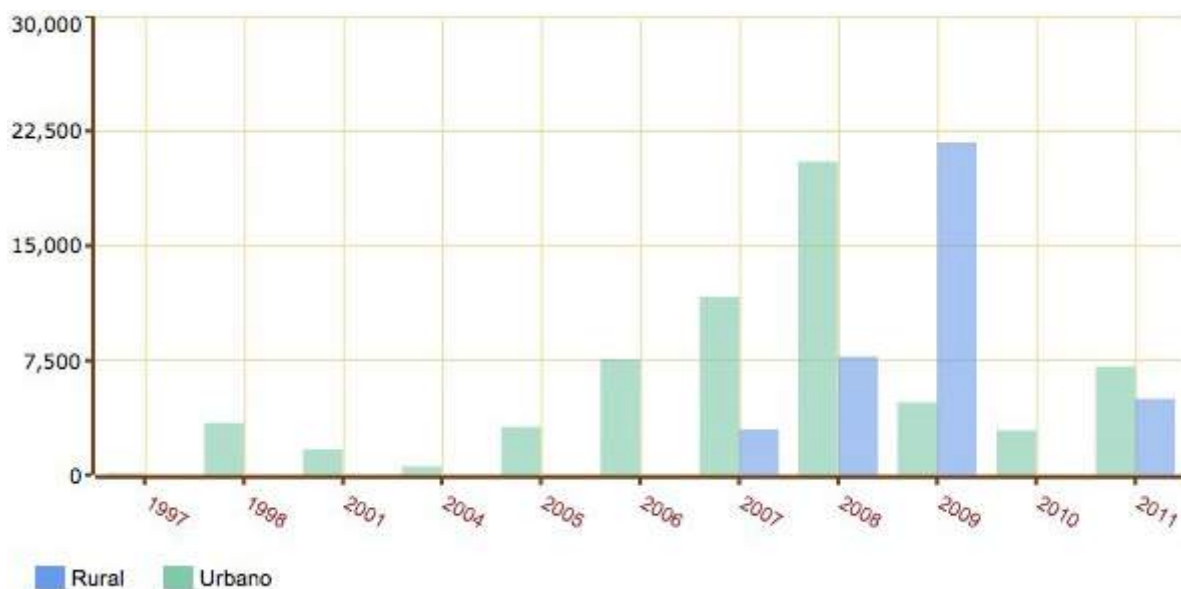


Gráfico 1: Laboratórios adquiridos pelo PROINFO / Fonte: MEC

⁴ Estes cursos contam, ainda, com um ambiente virtual colaborativo de aprendizagem – e-ProInfo –, tanto para execução como para complemento e apoio às demais ações do Projeto.

⁵ www.mec.gov.br

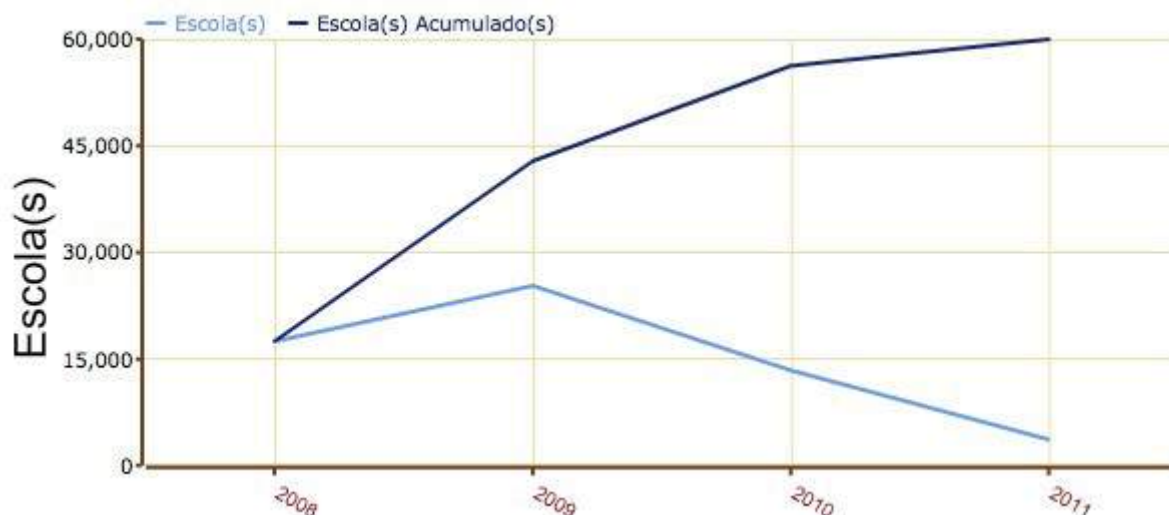


Gráfico 2: Escolas conectadas pelo Programa Banda Larga / Fonte: MEC

Ainda assim, não há como negar a expressividade dos números apresentados, que representam o montante de R\$ 1.045.813.917,22 (1997-2011) investido na aquisição de laboratórios de informática para ambientes de aprendizagem. Entretanto, ao observarmos a distribuição destes recursos (Gráfico 3), considerando o número de escolas conectadas, não nos surpreende a concentração destes em estados mais ricos do país: São Paulo, Minas Gerais, Bahia, Rio de Janeiro, Paraná e Rio Grande do Sul, nesta ordem, enfatizando o discurso de inclusão que, na verdade, exclui, como apontado por Leffa (2011).

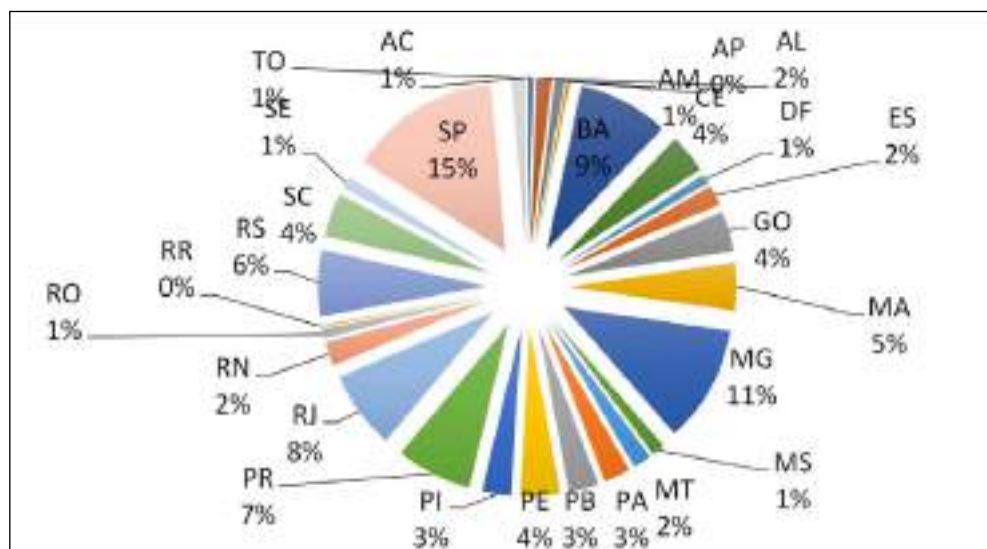


Gráfico 3: Distribuição das escolas conectadas pelo Programa Banda Larga por municípios / Fonte: MEC (adaptação)

Os dados apresentados no Gráfico 3 ameaçam a posição confortável do governo, ao expor as deficiências nas políticas públicas que privilegiam uns em detrimento de outros e, por conseguinte, colocam em dúvida o discurso de inclusão de “um país de todos” (LEFFA, 2011, p. 19) e comprometido com a real inclusão digital. Desta forma, assim como acontece com a língua estrangeira (LE), “o resultado desse discurso explícito de inclusão é a prática implícita da exclusão”

(LEFFA, p. 20), que não oferece condições favoráveis a um desenvolvimento igualitário. Na realidade das escolas públicas brasileiras, esta prática se reflete tanto no ensino de LI quanto no uso das TICs como ferramenta de ensino e aprendizagem, aspecto diagnosticado quando tomamos conhecimento de que, enquanto escolas públicas de cidades mais desenvolvidas anunciam a aquisição de lousas, livros e carteiras digitais, por exemplo, outras não sabem o que fazer com os recursos tecnológicos que recebem do governo e, ainda, especialmente nas regiões mais pobres do país, há escolas nas quais a lousa e o giz ainda são, possivelmente, os recursos tecnológicos mais avançados.

1.2 Escola: onde estão as chaves dos laboratórios?

Embora pareça um paradoxo, a escola, ambiente formal de aprendizagem, parece não ter estado no foco das discussões acerca do uso das TICs no ensino de LI, o que pode indicar uma posição ainda mais confortável quando comparada à do governo: à escola não é atribuída a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso dos aspectos mencionados, como também não é dada a função da busca por soluções ou cobrança aos demais agentes, mas tão somente a execução das normas e diretrizes do sistema educacional. Por estas razões, optamos por inseri-la nesta reflexão, considerando-a enquanto estrutura física e, também, em sua estrutura funcional, composta por diretores, técnicos, professores e alunos.

Iniciando pela estrutura física, retomamos uma pesquisa de nossa autoria realizada em 2005/2006 que teve como objetivo diagnosticar o uso das Novas Tecnologias de Comunicação e Informação (NTCIs) no ensino de língua inglesa nas escolas públicas e privadas do Piauí e discutir o papel do professor diante deste quadro. Em relação aos recursos tecnológicos, constatamos a disponibilidade de aparelhos como TV, VCR e CD *player*, entre outros, em todas as dez escolas pesquisadas e, já naquela época, cinco escolas públicas possuíam laboratórios de informática, todos com acesso à Internet. Entretanto, a tradicional lousa continuava sendo o recurso tecnológico mais utilizado, ainda que, para nossa surpresa, oito professores pesquisados tenham afirmado que os laboratórios eram utilizados por professores de outras disciplinas e não apenas por professores de informática, sendo que, em relação à língua inglesa, apenas um professor afirmou utilizar o laboratório nestas aulas, ainda que seis tenham dito que estavam capacitados para o uso das NTCI.

Anos mais tarde (2009-2010), uma outra pesquisa, desta vez com o intuito de discutir a leitura de livros literários em meio digital, ratificou o resultado anterior em relação à existência de laboratórios de informática em sete das oito escolas públicas pesquisadas, entretanto, desta vez, apenas seis de dez professores afirmaram ter conhecimento de que outros professores estariam utilizando estes laboratórios como ferramenta didática. Ainda que as amostras em ambas as pesquisas não tenham um grande respaldo representativo, os resultados apresentados estão em consonância com os dados dos Gráficos 1 e 2, o que nos leva à constatação de que, a despeito de como estejam sendo executadas as políticas governamentais, as TICs têm chegado à maioria das escolas públicas brasileiras.

Porém, não é possível afirmar que estas tecnologias tenham adentrado a sala de aula, ou seja, estima-se que tenham chegado às escolas, mas não à sala de aula enquanto ferramenta didática. Ao discutirem a reengenharia da sala de aula, Guimarães e Dias (2006, p. 24) afirmam que “apesar das mudanças que vêm ocorrendo e sendo sugeridas no âmbito do sistema educacional brasileiro, a sala

de aula, nosso principal ambiente de aprendizagem, continua anacrônica”. Não apenas concordamos com o posicionamento dos autores como arriscaríamos⁶ dizer que esse anacronismo vai além daquelas mudanças, uma vez que a sala de aula parece anacrônica em relação à própria escola.

O que justificaria, então, esse anacronismo da sala de aula em relação à própria escola? Essa questão nos remete à observação de escolas equipadas com laboratórios de informática, mas estes encontram-se, com algumas exceções, trancados e/ou com restrito acesso a professores e alunos, seja por falta de servidores capacitados, por imposição de diretores, cujas crenças ou receio de que estes equipamentos sejam danificados e os sobrecarreguem no papel de guardiões destes laboratórios, por posicionamentos de professores levados por seus interesses e/ou habilidades tecnológicas, ou mesmo por atitudes comodistas dos alunos que se rendem à hierarquia do sistema educacional e à conscientização das limitações no uso dos computadores nos laboratórios das escolas, em contradição com a liberdade encontrada nas *LAN Houses*, por exemplo. Os alunos, cientes de que não poderão utilizar os computadores da escola para as mesmas finalidades com que utilizam computadores pessoais e/ou de *LAN Houses*, se acomodam diante do não uso destes recursos tecnológicos por seus professores em ambientes formais de ensino-aprendizagem.

Diante disto, identificamos um outro tipo de anacronismo que engloba a escola, tanto em seu aspecto estrutural como em relação aos agentes que a compõe, e finalizamos esta reflexão com o relato de uma conversa que tivemos recentemente com a diretora de uma escola pública, na qual ela informava a disponibilidade de diferentes recursos tecnológicos, inclusive computadores conectados à Internet, e se dizia inquieta pelo fato de que os professores daquela escola não faziam uso daqueles recursos, fosse como ferramentas didáticas ou para enriquecer e tornar mais interessantes as aulas de língua inglesa, a despeito de seus incentivos durante as reuniões pedagógicas.

1.3 Professor: o imigrante digital

Na metáfora do triângulo do sucesso ou fracasso quanto ao uso das TICs no ensino de LI, o professor certamente tem sido o principal foco das discussões e, assim, podemos dizer que sua situação seja a mais desconfortável: por um lado, reclama da falta de incentivos para o uso das TICs, por outro, é cobrado por não utilizá-las em suas aulas. Em ambos os casos, apresenta como principal defesa sua não familiarização com estes recursos.

Em relação à queixa dos professores, quanto à falta de incentivos governamentais, Vera Paiva (no prelo), apresentando aspectos positivos de projetos implantados pelos governos do Rio de Janeiro e de São Paulo, em defesa do uso do computador, afirma que estas iniciativas “demonstra[m] a força dessa tecnologia, pois não há registro na história de que outras tecnologias, como por exemplo, a televisão, tenham tido o mesmo tratamento,” e, ainda, que “nunca houve tanto apoio governamental para a socialização de uma tecnologia como está acontecendo agora com o computador” (PAIVA, no prelo, p. 14). Enquanto isso, a recepção destas iniciativas parece não ter sido a esperada, uma vez que, segundo Werneck (2008, p. 1, *apud* PAIVA, *ibidem*), “alguns grupos de professores

⁶ “Arriscar”, neste momento, não indica a pretensão de fugir do compromisso de um posicionamento, mas a necessidade de uma pesquisa que ateste a afirmação.

vaíram a iniciativa do governo⁷, afirmando que o aumento salarial era mais importante que os computadores”, e que a entrega destes sem um curso de capacitação seria inviável (*Id. Ibidem*, p. 13). Estas afirmações dão indícios de um implícito confronto entre governo e professores, refletindo um quadro que não se restringe às realidades regionais.

Em nível nacional, considerando os dados apresentados em tópicos anteriores neste artigo, surge a hipótese de que os investimentos governamentais não têm sido suficientes e/ou bem aplicados. Comprovar esta hipótese requer um estudo específico, portanto, ficamos com a constatação de que investimentos em proporções desiguais, dados também apresentados anteriormente, possivelmente não contribuam tanto quanto o esperado para a inclusão digital.

Quanto à responsabilidade do professor pela não utilização das TICs no ensino de língua inglesa e a justificativa de sua não familiarização com estes, primeiramente é preciso ressaltar que as tecnologias sempre estiveram, de uma forma ou de outra, presentes nos diversos métodos e abordagens do ensino de língua estrangeira, e elas têm sido alvo de resistência por parte dos professores, desde o livro didático. As razões para esta resistência podem ser as mais diversas, entre elas a falta de preparo, as crenças quanto ao uso de recursos tecnológicos, ou mesmo o sentir-se inseguro em relação ao seu papel no processo de ensino-aprendizagem.

A esse respeito, Paiva (*ibidem*), discorrendo sobre os diferentes recursos tecnológicos no ensino de língua inglesa, afirma que “na medida em que as máquinas se tornavam mais sofisticadas, os professores reagiam e se sentiam ameaçados com medo de perder seu trabalho e seu status” (p. 4). Esta afirmação ratifica uma das explicações para a resistência mencionada: o receio de que os alunos descubram que podem aprender mais com as TICs do que com as aulas tradicionais dos professores. De fato, este receio não se contrapõe às crenças positivas⁸ de professores em relação ao uso das TICs no processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa. Na pesquisa desenvolvida em 2005/2006, ao serem perguntados sobre suas crenças quanto ao uso destas tecnologias enquanto fator de motivação para a aprendizagem da LI, e quais seriam as justificativas para tanto, os professores apresentaram as seguintes respostas:

- ✓ Novidade – interesse maior em aprender;
- ✓ Curiosidade – busca de mais conhecimentos;
- ✓ Aulas mais interessantes e dinâmicas – aprendizagem facilitada;
- ✓ As crianças adoram utilizar o computador;
- ✓ A *Internet* dispõe de ótimos *sites* de língua inglesa;
- ✓ Recurso – novas possibilidades;
- ✓ Atrativas – ensino mais prático;
- ✓ Economia de tempo – treino das quatro habilidades;
- ✓ Motivação – absorção de conhecimento com mais celeridade, facilidade e disposição.
- ✓ Conscientização da presença da língua inglesa;
- ✓ Aprender inglês como forma de acompanhar o progresso.

Quadro 1: O uso de computadores como fator de motivação da LE - Fonte: Autoria própria

⁷ Distribuição de computadores aos professores pelo governo do Rio de Janeiro.

⁸ Nesta pesquisa, não foram investigadas possíveis crenças negativas quanto ao uso da NTIC e o ensino de língua inglesa.

Observa-se, nestes relatos, um posicionamento consciente dos professores de que as TICs, enquanto ferramenta didática, oferecem diferentes possibilidades de contribuição para o processo de ensino e aprendizagem, especialmente pela atratividade (novidade, curiosidade, dinamicidade, dentre outros), mas, também, pela variedade de recursos e, possivelmente a mais importante de todas, por trazer a língua inglesa para o cotidiano da vida do aluno e proporcionar a conscientização de uma aprendizagem voltada para uso da língua com finalidade comunicativa. Em outras palavras, estas contribuições não devem ser vistas como uma ameaça ao papel do professor, e sim como uma ampliação de seu papel em um cenário educacional mediado pelo uso das TICs. A esse respeito, Moran (2000) afirma que o papel do professor passa

[...] de informador, que dita conteúdo, se transforma em orientador de aprendizagem, um gerenciador de pesquisa e comunicação, dentro e fora da sala de aula, de um processo que caminha para ser semi-presencial, aproveitando o melhor do que podemos fazer na sala de aula e no ambiente virtual (MORAN, 2000, p. 3).

A ideia de que o papel do professor não apenas se modifica, mas também se torna mais importante, mais amplo, já que, de detentor e transmissor do conhecimento, o professor passa a assumir os papéis de orientador, gerenciador, consultor, colaborador, facilitador do processo de ensino e aprendizagem, entre outros, é corroborada por Perina (2002, p. 23), ao elencar e discutir definições apresentadas por outros pesquisadores para o papel do professor na sociedade digital, como mostra o Quadro 2:

Autor⁹		Papel do professor
Moraes (1997)		Educador-educando
Valente (1999)		Facilitador, supervisor, consultor do aluno, desafiador
Moran (2000)		Educador, orientador, mediador, gestor, pesquisador
Behrens (2000)		Investigador, pesquisador, inovador, articulador, parceiro
Masetto (2000)		Mediador, facilitador, incentivador, motivador, consultor, colaborador
Kenski	(2001a)	Agente de memória, valores e inovações
	(2001b)	Inovador
	(2003)	Parceiro, pedagogo, colaborador

Quadro 2: Papel do professor na sociedade digital / Fonte: Autoria própria. Compilação de Perina, 2002.

Finalmente, em relação à falta de preparo do professor, aspectos que norteiam esta questão dificultam o julgamento do mesmo enquanto culpado ou inocente. Entre estes, o fato de que os professores, em sua maioria, possam ser o que Marc Prensky (2009) chama de “imigrante digital”, ou seja, aquele que precisa se adaptar aos ambientes tecnológicos, enquanto que os alunos são nativos

⁹ As referências destes autores encontram em PERINA, 2002.

digitais, pois já nascem nestes ambientes. Alguns professores podem preferir a cômoda condição que o *álibi* de imigrante proporciona: por não terem nascidos em ambientes digitais, acreditam que a não familiaridade com as tecnologias não apenas seja compreensível, como também exerça uma pressão desnecessária e injusta.

Por outro lado, este mesmo *álibi* não tem como escondê-lo para sempre, pois cada vez mais chegam às salas de aula uma quantidade cada vez maior de nativos digitais e estes esperam que aquele professor, exercendo seu papel de facilitador da aprendizagem, colabore com o fim do anacronismo entre o ambiente de aprendizagem e a vida cotidiana, anacronismo também vivido pelo professor. Além disso, não há como ignorar o montante de investimentos governamentais, já apresentado, independente da política adotada pelos governantes, e a grande atenção que tem sido dispensada às TICs, principalmente quando comparadas a outras tecnologias, tais como o rádio, a televisão e outras também utilizadas no ensino de línguas.

Desta forma, concordamos com Içami Tiba (*apud* LEFFA, 2011) quando, referindo-se ao ensino de língua inglesa na escola pública, afirma que “os professores devem se capacitar – não há como fazer testes com alunos. É como um cirurgião, que não pode fazer testes com pacientes” (p. 22). Esta afirmativa pode ser aplicada, também, ao uso das TICs como ferramenta didática; não há como fingir que estas não façam parte da realidade do aluno ou mesmo que seja possível diferenciar a realidade de dentro e de fora da sala de aula; assim, também, não se torna viável a utilização desta ferramenta sem um planejamento adequado, sem o devido preparo, mais como um adereço que uma finalidade didático-pedagógica, pois isso será correr o risco de que seu paciente – o aluno – identifique claramente que a medicação nada mais é que placebo.

1.4 Aluno: o nativo digital

O novo cenário educacional proporcionado pela sociedade digital não apenas atribui ao professor um papel mais amplo, como também um ambiente de aprendizagem no qual espera-se que o aluno tenha uma maior autonomia. Juntos, no mesmo processo,

Aprendizagem e ensino são, portanto, os dois lados da mesma moeda: se, de um lado, o ensino, mediado pelo professor e por suas escolhas de recursos educacionais tem como meta direcionar ou facilitar a aprendizagem, por outro lado, o aluno compromete-se com os desafios do ato de aprender, com fins de incorporar saberes de uma maneira significativa, motivadora e com maior nível de eficiência. (GUIMARAES; DIAS, 2006, p. 27)

Entretanto, dificilmente poderíamos imaginar um cenário educacional mais anacrônico quando consideramos o letramento digital de seus principais protagonistas – professores e alunos. De um lado supomos a existência de uma maioria de professores resistentes ao uso das TICs pelas razões comentadas anteriormente, e, por outro lado, acreditamos que a maioria de alunos não ofereça nenhuma resistência, pelo contrário, estando capacitados para o uso das tecnologias e, também, habituados a utilizá-las inclusive em ambiente escolar¹⁰, estes alunos anseiam por aulas que,

¹⁰ Ainda que não em ambiente formal de aprendizagem, através, por exemplo, da utilização de celulares para a execução de diferentes atividades, tais como: acesso à Internet, recebimento e emissão de mensagens, leitura e edição de textos, entre outras.

acreditam, poderiam ser mais interessantes com o uso do computador. Em pesquisa realizada em 2009/2011, 94% dos alunos entrevistados afirmaram ter acesso a computadores e à Internet. Este mesmo percentual disse acreditar que as aulas seriam mais interessantes com o uso dessas tecnologias.

Percebe-se, desta forma, não um anacronismo total em relação às crenças destes agentes, uma vez que ambos acreditam que as TICs enriqueceriam as aulas, mas, mais uma vez, um distanciamento entre interesses e atitudes frente aos desafios que estas tecnologias oferecem: enquanto alunos se mostram capacitados a utilizar os diferentes recursos tecnológicos, professores ainda estão aprendendo a lidar com tecnologias mais antigas¹¹. Consequentemente, enquanto alguns professores optam pelo alibi de imigrantes tecnológicos, alunos preferem exercer sua condição de nativo digital dentro e fora da escola, mas, por outro lado, estes precisam dos professores para que aprendam a tomar as rédeas de um processo de aprendizagem autônomo que os leve a utilizar as tecnologias como ferramentas dessa aprendizagem.

Por outro lado, se, como afirma Leffa (2011), “o grande paradoxo da educação pública brasileira [...] é que o professor ensina ao aluno algo que ele mesmo não conhece [o que o responsabiliza] pelo fracasso na aprendizagem de língua estrangeira” (p. 21), acreditamos que o aluno não possa ser totalmente isento de parte da responsabilidade pelo não uso das TICs no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa uma vez que, sendo o que Prensky considera como nativo digital, e, portanto, familiarizado com as tecnologias e com as possibilidades que elas proporcionam para o acesso e a troca de conhecimento, ao aluno caberia o papel de responder aos seus anseios não apenas através de um uso particular destas tecnologias, mesmo em ambientes não formais de aprendizagens, mas, principalmente, questionamentos aos demais agentes, buscando provocar mudanças de atitudes pedagógicas que poderiam dar um fim à carnavalização¹² do uso de tecnologias como ferramenta didática no ensino de língua inglesa. Não assumir este papel concretiza mais uma das metáforas utilizadas por Leffa (2011) e que utilizamos para finalizar esta parte da reflexão: “A metáfora é surrada, mas cabe aqui: o aluno não cresce; permanece na vida como eterna lagarta, negando-se a comer as folhas que o transformaria numa borboleta capaz de voar além do casulo” (p. 24).

CONSIDERAÇÕES FINAIS: A APOTEOSE DAS NOVAS TECNOLOGIAS – O IMPACTO ESPERADO NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

Não há dúvidas de que avanços nas Tecnologias de Informação e Comunicação têm proporcionado mudanças consideráveis em nossa sociedade, em diferentes aspectos: pessoal, social, cultural e educacional. Entretanto, e em especial no ensino de língua inglesa nas escolas públicas, ainda que muito tenha sido discutido a esse respeito, estima-se que haja um longo caminho até que se possa assegurar um processo de ensino e aprendizagem mais profícuo em consequência da utilização dessas tecnologias.

¹¹ Como a TV e o data show, por exemplo, mas, inclusive o próprio livro didático. Recentemente, uma professora de língua inglesa de uma escola pública compartilhou conosco a angústia, sua e de seus colegas, a respeito da falta de preparo para o uso do livro didático, afirmando que muitos preferem produzir seus próprios materiais didáticos por não se sentirem aptos ao uso deste.

¹² Como na metáfora utilizada por Leffa (2011).

Teóricos, tais como Ilana Snyder (1998), Gunter Kress (1998), Richard Mayer (2009), entre outros, discutem o papel das tecnologias no ensino chamando a atenção para o fato de que apenas a existência e a disponibilidade dessas tecnologias no ambiente educacional não garante uma aprendizagem facilitada, é preciso saber o que fazer com elas, antes de qualquer coisa. Exemplo dessa situação, segundo Snyder (1998, p. 125) foi a grande euforia em relação à chegada dos primeiros computadores nas escolas nos anos setenta, aliada à crença de que “a tecnologia por si só alteraria práticas sociais e culturais,”¹³ o que não se confirmou, diante da incapacidade de atribuir uma efetiva melhora no processo de escrita exclusivamente ao uso dos computadores.

O exemplo acima caracteriza uma abordagem centralizada nas tecnologias educacionais. A esse respeito, Mayer (2009) faz uma rápida retrospectiva e mostra que assim como as promessas de revolução contidas na previsão de Thomas Edison de que “o filme esta[ria] destinado a revolucionar nosso sistema educacional e que em poucos anos ele substitui[ria] amplamente, senão totalmente, o uso de livros didáticos”¹⁴ (CUBAN, 1986, *apud* MAYER, 2009, p. 10), com a invenção do rádio e da televisão, por exemplo, a grande expectativa em relação aos computadores pode se tornar apenas a repetição de um círculo no qual já estamos acostumados a atuar: mantemos o foco em dar aos alunos o acesso às tecnologias mais modernas, mas não os ajudamos a utilizar essas tecnologias como ferramenta de aprendizagem. Isso significa que, em outras palavras, nos forçamos uma adaptação a essa modernidade, quando deveria ser o contrário (MAYER, 2009).

Os posicionamentos desses autores não são contrários à utilização das TICs como ferramenta educacional, mas ressaltam a necessidade de que a tecnologia seja discutida como um meio, não um fim, e nos remetem ao letramento digital como condição diretamente relacionada à capacidade de indivíduos utilizarem as tecnologias digitais em ambiente educacional, com o objetivo de facilitar o processo de ensino e aprendizagem. Mas que essa capacidade não seja limitada ao acesso às tecnologias, pois então estaríamos caracterizando, erroneamente, a inclusão digital, aceitando o discurso do governo.

O entusiasmo inicial com que são recepcionadas as novas invenções tecnológicas devem abrir espaço para reflexões sobre tecnologias como ferramentas de ensino pautadas em ideias que assegurem uma inclusão digital em todos os aspectos, considerando que não será a existência, disponibilidade ou acesso a essas tecnologias, apenas, que proporcionarão melhorias na educação, muito menos seu uso indiscriminado e sem um propósito definido. Mais que ter conhecimento de suas potencialidades, é preciso que os agentes do processo de ensino e aprendizagem – especialmente professores e alunos - sintam-se e estejam capacitados a utilizá-las nos mais diversos ambientes de aprendizagem.

¹³ Do original: “the technology itself would alter social and cultural practices”. Doravante todas as citações em língua estrangeira serão traduzidas do original e sob nossa responsabilidade.

¹⁴ “the motion picture is destined to revolutionize our educational system and that in a few years it will supplant largely, if not entirely, the use of textbooks”.

REFERÊNCIAS

COSCARELLI, C.; RIBEIRO, A. E. (org.) **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

GUIMARÃES, A. de M.; DIAS, R. Ambientes de aprendizagem: reengenharia da sala de aula. In: COSCARELLI, C. V. (org.). **Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar**. Belo Horizonte, Autêntica, 2006, p. 23-42.

KRESS, G. Visual and Verbal Modes of Representation in Electronically Mediated Communication. In: SNYDER, I. (ed). **Page to Screen**: talking literacy into electronic era. New York: Routledge, 1998, p. 53-79.

LEFFA, V. J. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade. Considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. In: LIMA, D. C. de (org.). **Inglês em escolas públicas não funciona**: uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 15-31.

MAYER, R. E. **Multimedia Learning**. USA: Cambridge University Press, 2009.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologia. In: MORAN, J. M. MASSETO, M. & BEHRENS, M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. São Paulo: Papyrus Editora, 2000. Disponível em <http://www.eca.usp.br/prof/moran/inov.htm>. Acessado em 02/06/2002.

PAIVA, V. L. M. DE O. **O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras**: breve retrospectiva histórica. No prelo.

PEREIRA, J. T. Educação e Sociedade da Informação. In: COSCARELLI, C.; RIBEIRO, A. E. (org.) **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 13-24.

PERINA, A. A. **As crenças dos professores de inglês em relação ao computador**: coletando subsídios. Dissertação de Mestrado. PUC-SP, 2003, p. 21-26.

PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants. In: **On the Horizon**. MCB University Press, Vol. 9 No. 5, October 2001. Disponível em: <<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>> Acesso em 20 fev.2011.

SNYDER, I. Beyond the hype: reassessing hypertext. In: SNYDER, I. (ed). **Page to Screen**: talking literacy into electronic era. New York: Routledge.

ENSINO DA TRANSITIVIDADE VERBAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: DAS CONCEPÇÕES GRAMATICAIIS AOS MANUAIS DIDÁTICOS

*Cintia Rodrigues Araújo Coelho (UECE)**
*Wilson Júnior de Araújo Carvalho (UECE)***
*Cássio Florêncio Rubio (UNILAB)****

RESUMO

Neste trabalho apresentamos as concepções de transitividade verbal, levando em conta as relações entre o verbo e outros elementos oracionais, sob as perspectivas da gramática tradicional (CUNHA; CINTRA, 2001) e da gramática descritiva (PERINI, 2010; CASTILHO, 2012). Analisamos ainda a abordagem da temática em dois manuais didáticos (ABAURRE; ABAURRE; PONTARA, 2008; CEREJA; MAGALHÃES, 2012) utilizados em escolas públicas do Ceará, com o intuito de refletirmos sobre o ensino da transitividade na educação básica. Nosso estudo revela que, além da adoção exclusiva das prescrições da gramática tradicional, há uma tendência reducionista nesses manuais, ocasionando, para o aluno da educação básica, uma série de dificuldades quanto à compreensão da transitividade verbal.

Palavras-chave: Transitividade verbal; Ensino; Educação básica.

ABSTRACT

In this paper we present the concepts of verbal transitivity, taking into account the relationship between the verb and other sentence elements, from the perspectives of traditional grammar (CUNHA; CINTRA, 2001), and descriptive grammar (PERINI, 2010; CASTILHO, 2012). We also analyze approaching of this topic in two textbooks (ABAURRE; ABAURRE; PONTARA, 2008; CEREJA; MAGALHÃES, 2012) used in public schools of Ceará, in order to reflect on the transitivity teaching in basic education. Our study reveals that, besides the exclusive adoption of the requirements of traditional grammar, there is a reductionist tendency in these textbooks, causing, to the student of basic education, a number of difficulties regarding the understanding of verbal transitivity.

Keywords: Verbal transitivity; Teaching; Basic education.

* Mestre em Linguística Aplicada (PosLA/UECE)

** Professor Pesquisador do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada (PosLA/UECE)

*** Professor da Universidade da Integração Internacional de Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)

INTRODUÇÃO

É consenso afirmar que o ensino de Língua Portuguesa, no Brasil, tem passado por mudanças. As diretrizes oficiais para a educação básica são uma tentativa de aliar as pesquisas acadêmicas ao ensino de língua na escola, objetivando alcançar maior eficácia na aprendizagem dos alunos. Em relação ao ensino de gramática, os estudos sobre produção e recepção de textos desenvolvidos a partir do surgimento da Linguística Textual (CONTE, 1977; FÁVERO; KOCH, 1983; MARCUSCHI, 1983) motivaram a busca por novas metodologias nas quais não mais se concebe um tratamento descontextualizado dos conceitos gramaticais, conforme preveem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Na perspectiva de uma didática voltada para a produção e interpretação de textos, a atividade metalinguística deve ser instrumento de apoio para a discussão dos aspectos da língua que o professor seleciona e ordena no curso do ensino-aprendizagem. Assim, não se justifica tratar o ensino gramatical desarticulado das práticas de linguagem. (BRASIL, 1997, p.28)

Nesse sentido, teria havido, na opinião de Neves (2012), uma mudança no paradigma do ensino de gramática na medida em que esse conteúdo teria passado a ser abordado de forma *contextualizada* na escola. Entretanto, pode-se questionar se essa mudança significou avanço, pois, apesar do uso dos textos nas aulas de análise linguística, constata-se que a abordagem dos conteúdos gramaticais ainda está pautada pela tradição, exemplificada pela classificação estanque dos elementos gramaticais. Nesse sentido, as mudanças no ensino ainda não foram suficientes para acabar com a hegemonia da Gramática Tradicional (GT) em nossas escolas, considerando que os estudos gramaticais nessas instituições de ensino baseiam-se preferencialmente em suas prescrições, que, geralmente são vistas pelos educadores como absolutas, impedindo que os alunos desenvolvam uma reflexão crítica sobre a organização da língua.

Para Antunes (2014), que também discute o uso irreflexivo da GT em nossas escolas, nessas instituições de ensino, os preceitos gramaticais “são apresentados como peças engessadas de uma língua homogênea, abstrata, descontextualizada, fora das indeterminações naturais da situação em que é usada” (ANTUNES, 2014, p. 72). Esse quadro desconsidera as orientações dos parâmetros norteadores do ensino que defendem uma abordagem funcional dos conteúdos gramaticais, pois, conforme apontam os PCN de Língua Portuguesa,

[...] deve-se ter claro, na seleção dos conteúdos de análise linguística, que a referência não pode ser a gramática tradicional. A preocupação não é reconstruir com os alunos o quadro descritivo constante dos manuais de gramática escolar. O que deve ser ensinado não responde às imposições de organização clássica de conteúdos na gramática escolar, mas aos aspectos que precisam ser tematizados em função das necessidades apresentadas pelos alunos nas atividades de produção, leitura e escuta de textos. (BRASIL, 1997, p. 28)

A questão da transitividade verbal é um dos exemplos da abordagem hegemônica e pouco reflexiva do ensino de gramática na escola. Como a GT é a opção comumente oferecida para pensar sobre as relações que o verbo mantém com os outros elementos oracionais, o aluno aceita o que é imposto, apesar das indagações que surgem quando, ao refletir sobre os usos sociais da categoria

verbal, percebe, intuitivamente, as lacunas que a abordagem gramatical tradicional não consegue preencher. Ao aluno, é vetada a possibilidade de analisar a transitividade verbal a partir de outras perspectivas teóricas e de refletir sobre a relevância de abordagens distintas da GT.

A transitividade verbal constitui o foco de análise deste artigo em que discutimos as relações entre o verbo e os outros elementos oracionais à luz da Gramática Tradicional e da Gramática Descritiva, o que nos permitirá analisar como dois manuais didáticos abordam o ensino da transitividade verbal na educação básica.

Para esse fim, travaremos contato, inicialmente, com a Teoria da Valência (BORBA, 1996), que nos permitirá posteriormente analisar a valência verbal sob a ótica da Gramática Descritiva (PERINI, 2010; CASTILHO, 2012), em comparação com a abordagem da Gramática Tradicional, em especial a proposta de Cunha e Cintra (2001), frequentemente utilizada por docentes na educação básica. Por fim, propomos uma reflexão sobre o ensino da transitividade verbal na educação básica por meio da análise de como dois manuais didáticos (ABAURRE; ABAURRE; PONTARA, 2008; CEREJA; MAGALHÃES, 2012) abordam o tema.

1. TEORIA DA VALÊNCIA VERBAL

Em sua teoria gramatical, Borba (1996) prioriza a função cognitiva da linguagem para explicitar suas reflexões sobre a transitividade das categorias lexicais, expondo como o falante determina quais as relações existentes entre essas categorias no momento da produção de seu discurso. Seus estudos retomam as propostas sintáticas de Tesnière (1965) associadas à gramática de casos elaborada por Fillmore (1968), resultando em uma *teoria de predicados*, na qual as categorias lexicais são estudadas a partir das relações de dependência/independência que mantêm entre si.

Essa teoria pressupõe que falar é predicar, ou seja, que a atividade verbal é centrada em um núcleo comunicativo, o predicado, responsável pela organização oracional. A partir dessa premissa, Borba (1996) defende que o item lexical na função de predicado determina quantos elementos serão necessários para torná-lo completo de significação. Essa constatação é a base da Teoria da Valência, construída a partir do princípio da relação de dependência entre os itens de um enunciado. O termo *valência*, algumas vezes empregado em lugar do termo tradicional *transitividade*, significa o número de casas vazias, também chamadas de *argumentos*, que um predicador precisa preencher para completar seu sentido¹.

O conceito da valência verbal, adotado nos estudos de Borba (1996), parte da visão de Tesnière (1965), para quem o verbo é o núcleo oracional que funciona como uma espécie de polo imantado capaz de atrair um número determinado de elementos que manterão com este uma relação de dependência. A visão de dependência entre os termos será essencial para estabelecer a teoria da valência verbal, pois os termos constituintes de uma oração serão determinados a partir das relações estabelecidas entre predicador e complementos. Nesse sentido, Borba (1996) expande a visão de Tesnière (1965) e defende que a valência de um verbo pode ser considerada pelos aspectos quantitativos, sintáticos e semânticos, definidos a partir dos argumentos que serão necessários à completude do sentido do verbo.

¹ *Valência verbal*, na teoria desenvolvida por Borba (1996), corresponde, em linhas gerais, ao que a Gramática Tradicional denomina *transitividade* (CUNHA; CINTRA, 2001). Neste estudo, empregaremos *valência*, para nos referirmos à *transitividade*, somente quando tratarmos da Teoria da Valência ou dos estudos baseados na Gramática Descritiva, quando estes adotarem o termo em questão.

A valência quantitativa refere-se ao número de argumentos que um predicador pode ter. A valência sintática refere-se às classes morfológicamente determinadas que possam preencher os argumentos de um predicador, enquanto a valência semântica diz respeito às características temáticas das classes possíveis para o preenchimento dos argumentos.

Borba (1996) define ainda que os elementos que preenchem os argumentos de um verbo podem funcionar como sujeito ou como complemento. Esses elementos seriam essenciais à realização semântica do verbo enquanto os elementos que não mantêm essa relação direta funcionariam como *especificadores*, *adjuntos* ou *circunstantes*. Em resumo, os argumentos são necessários à composição do sentido do predicador enquanto os adjuntos acrescentam dados para a compreensão da mensagem.

O conceito de valência verbal expande o conceito de transitividade verbal da GT, pois trata de forma mais ampla as relações entre o verbo e os outros constituintes da oração. Essa teoria perpassa a abordagem das gramáticas descritivas analisadas neste artigo e é fundamental para compreendermos as diferenças entre estas e a Gramática Tradicional no tratamento do tema aqui exposto.

Tratamos a seguir das diferentes abordagens sobre transitividade verbal, elencando os pontos principais que distinguem a visão das gramáticas descritivas da visão da abordagem tradicional.

2. CONCEPÇÕES SOBRE VALÊNCIA/TRANSITIVIDADE VERBAL

2.1. Transitividade verbal na gramática tradicional

A Gramática Tradicional ou Normativa inicia o estudo da predicação verbal a partir do conceito de oração como um enunciado que contém verbo. O verbo é visto como núcleo de um predicado verbal, sendo classificado de acordo com a plenitude de sua ação dentro do enunciado. Nessa abordagem, o verbo e o sujeito são vistos de forma equivalentes, como no esquema exposto em Cunha e Cintra (2001), representado na Figura 1.

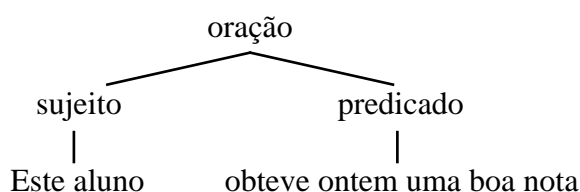


Figura 1: Representação dos constituintes de uma oração na GT / Fonte: Cunha e Cintra (2001, p. 122)

Essa equivalência entre sujeito e verbo ocasiona a definição de verbo intransitivo como um verbo que não necessita de complemento. Nessa visão, consideram-se complementos apenas os elementos elencados à direita do verbo. Assim, para a GT, a oração será constituída por duas unidades maiores: o sujeito, cujo núcleo será um sintagma nominal, e o predicado, que tem como núcleo um sintagma verbal, como exposto abaixo. Na Figura 2, podemos verificar também a visão dos autores quanto à hierarquização entre os elementos constituintes da oração.

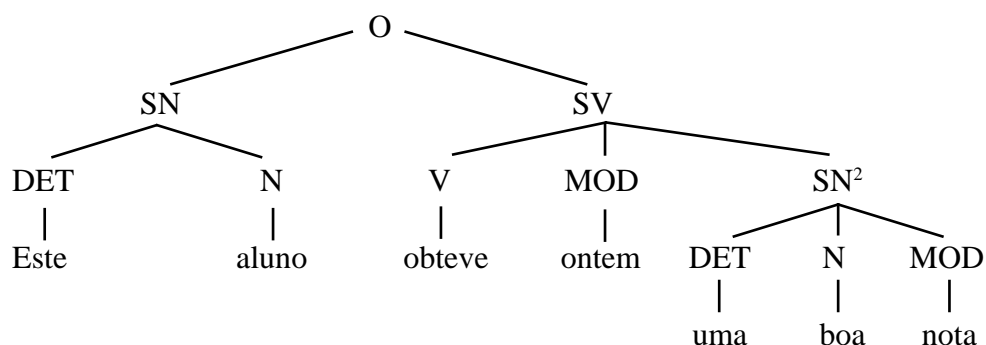


Figura 2: Hierarquização dos elementos constituintes da oração na GT / Fonte: Cunha e Cintra (2001, p. 124)

A gramática organizada por Cunha e Cintra (2001) segue a conceituação tradicional do predicado, diferenciando o predicado nominal do predicado verbal. Para os autores, “o predicado verbal é aquele que tem como núcleo um verbo significativo. Verbos significativos são aqueles que trazem uma ideia nova ao sujeito” (CUNHA; CINTRA, 2001, p. 135).

Ao analisarmos essa declaração, podemos concluir que o foco da definição encontra-se no sujeito e não no verbo, uma vez que o verbo é definido a partir de sua relação semântica com o sujeito. Entretanto, ao classificar os verbos como transitivos ou intransitivos, o foco recai sobre o verbo, o que vem demonstrar que não há um consenso na delimitação da hierarquia dos elementos considerados nucleares na oração.

Para Cunha e Cintra (2001), a transitividade verbal é definida a partir da autonomia da ação verbal, pois esses autores classificam como intransitivos os verbos que concentram integralmente a ação verbal em si e, como transitivos, os verbos que comungam com outros elementos a sua ação.

Em relação aos verbos transitivos, há ainda a subclassificação em transitivos diretos, transitivos indiretos e transitivos diretos e indiretos, justificada somente pelo critério sintático do uso ou não da preposição na ligação entre o verbo e os elementos que completam seu sentido. Nesse caso, somente estão sendo considerados os elementos essenciais ao verbo, denominados na GT como objeto direto e objeto indireto.

Os elementos que não mantêm relação restrita com o predicado são classificados como termos acessórios da oração, cujo objetivo seria especificar a informação trazida pelo verbo. Podemos dizer, portanto, que as relações semânticas entre o predador e os outros elementos da oração são pouco exploradas na GT, se considerarmos que as análises focam apenas a organização sintática da oração, realizando um estudo fragmentado da comunicação verbal.

2.2 Valência verbal na gramática descritiva

Neste tópico, abordamos o tema da valência verbal sob a ótica da Gramática Descritiva (GD). A GD analisa a língua a partir de seus usos sociais no momento da interação verbal. Apresentamos os estudos da predicação verbal, empreendidos por Castilho (2012) e Perini (2010), a fim de visualizarmos as semelhanças e diferenças destas abordagens em relação à GT.

Em sua *Nova Gramática do Português Brasileiro*, Castilho (2012) trata a predicação como um fenômeno referente à sentença, problematizando inicialmente os múltiplos conceitos atribuídos a esse componente da língua. O autor afirma que a variedade de percepções acerca da sentença advém da consideração de que esta é uma estrutura gramatical, uma estrutura semântica e uma estrutura discursiva, na qual está presente o processo de predicação. Nesse ponto, Castilho (2012) adota um conceito elaborado pela Gramática Gerativa para compor a ideia de predicação defendida em seu trabalho.

A predicação pode ser definida como um processo de atribuição de traços semânticos. Um predicador transfere traços semânticos ou papéis temáticos a seu escopo. Nesse sentido, predicador e escopos constituem uma estrutura temática, a que corresponde uma estrutura argumental. Diz-se que uma estrutura temática está *saturada* quando todos os papéis temáticos foram preenchidos por argumentos ou adjuntos. Esse conceito procede da Gramática Gerativa. (CASTILHO, 2012, p. 243).

Na definição adotada por Castilho (2012), podemos observar que a predicação é considerada um fenômeno semântico-sintático realizável no âmbito da sentença e que sua estrutura baseia-se nos arranjos lexicais dos sintagmas que a compõem e nas funções atribuídas a esses sintagmas. Nesse caso, a valência verbal seria uma propriedade da sentença, construída a partir das lacunas abertas pelos verbos que a compõem.

Ao tratar dos elementos constituintes de uma sentença, o autor classifica o sujeito como um argumento externo porque é gerado fora do sintagma verbal, enquanto os complementos seriam argumentos internos ao sintagma verbal. Castilho (2012) também adota o termo *adjunto* para classificar os elementos que não são selecionados pelo verbo e que podem, portanto, movimentar-se livremente na sentença.

Observamos que, para Castilho (2012), a noção de transitividade/valência precisa ser compreendida a partir das relações sintáticas e semânticas dos termos de uma sentença. Acreditamos que compreender como essa relação é responsável pela construção de sentido é mais produtivo do que simplesmente fragmentar e classificar os termos que constituem uma sentença.

Perini (2010) também aborda a transitividade/valência verbal a partir dos preceitos da Teoria da Valência. Em sua *Gramática do Português Brasileiro*, o autor inicia o estudo da predicação problematizando a sentença verbal e nomeando de *construção oracional* o que corresponderia à oração na Gramática Tradicional. Nessa abordagem, a construção transitiva seria aquela composta por SN+V+SN. A partir desse conceito de construção enunciativa, Perini (2010) analisa as sentenças levando em conta os papéis temáticos que os sintagmas expressam no processo comunicativo.

Considerando que papel temático diz respeito às “noções relacionais que se apresentam como configurações estruturais, com estatuto comparável às noções de sujeito e objeto em muitas teorias gramaticais” (BORBA, 1996, p.28), podemos relacionar os papéis temáticos às funções que os itens lexicais exercem dentro de uma construção enunciativa além de definir a organização sintática desses itens a partir do predicador. Dessa forma, Perini (2010) diferencia construção transitiva de

intransitiva, considerando tanto o aspecto quantitativo quanto o semântico dos sintagmas nominais exigidos pelo predicador. O autor também considera o sintagma nominal à esquerda do predicador como elemento complementar do sentido expresso pelo verbo.

A distinção entre argumentos e adjuntos na teoria gramatical defendida por Perini (2010) é essencial para a classificação das construções verbais que ocorrem na língua, pois, na análise dessas construções, o gramático diferencia os sintagmas que são relevantes ou não para a efetivação do sentido. Para ele, os argumentos seriam os elementos que mantêm uma relação de dependência com a construção em que estão inseridos, pois só conseguem especificar seu papel temático dentro da construção.

Os adjuntos, por sua vez, são os elementos de uma construção que têm papel temático inerente, ou seja, são semanticamente autônomos, podendo ser acrescentados livremente à construção sempre que adequados. Essa classificação de adjunto, defendida pelo autor, torna a compreensão da transitividade/valência verbal mais coerente, já que expande a atuação de uma categoria lexical que tende a ser tratada de forma restrita na GT. Perini (2010) define o adjunto a partir de sua autonomia semântica, deixando que as construções enunciativas determinem sua função sintática. Já para a GT, os adjuntos são relacionados como termos acessórios independentemente de sua relação semântica com o verbo que, muitas vezes, utiliza os adjuntos como complementos de sua ação.

A falha na abordagem tradicional em relação aos complementos verbais é motivo de muitos conflitos no processo de aprendizagem da transitividade verbal, pois muitos alunos, utilizando seu conhecimento gramatical internalizado, questionam a prescrição da GT quanto à denominação do que é essencial ou não à complementação verbal.

3 ENSINO DA TRANSITIVIDADE VERBAL

Apesar das alternativas teóricas para o tratamento da transitividade/valência verbal, observamos que o ensino de gramática na escola baseia-se exclusivamente na Gramática Tradicional. Essa afirmação parte da constatação de que os manuais de ensino – que são norteadores da prática pedagógica na escola e que poderiam trazer reflexões diferenciadas dos conceitos aqui tratados - limitam-se a reproduzir as prescrições da GT, como podemos observar na análise dos livros *Português: Linguagens* (CEREJA; MAGALHÃES, 2012) e *Português: contexto, interlocução e sentido* (ABAURRE; ABAURRE; PONTARA, 2008). A escolha pela análise desses livros justifica-se por serem integrantes de coleções adotadas nas escolas públicas do estado do Ceará, onde realizamos nossa pesquisa e atuamos no ensino de Língua Portuguesa.

Na coleção *Português: Linguagens*, a transitividade é abordada no livro destinado ao sétimo ano do ensino fundamental. Os autores iniciam a explanação diferenciando predicado nominal e predicado verbal, com a afirmação de que este último é composto por um verbo significativo.

Transitividade verbal é a necessidade de ter complemento apresentada por alguns verbos. A esses verbos que exigem complemento chamamos de transitivos e aos que não exigem complemento chamamos de intransitivos. (CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p.153)

Após essa explanação, há a definição e exemplificação do objeto direto e objeto indireto, considerados complementos dos verbos transitivos. O assunto é retomado, em seção posterior, na qual os autores explicam as funções dos pronomes pessoais como complementos verbais. Observamos que nessas definições o foco recai sobre as relações sintáticas entre os termos. Em relação aos adjuntos a abordagem utilizada no livro reitera os conceitos da GT, pois os autores apenas discriminam o adjunto adnominal como elemento associado ao substantivo e o adjunto adverbial, como termo associado às circunstâncias verbais. Não há nenhuma referência às relações de construção de sentido entre esses elementos na elaboração de um enunciado verbal.

Na coleção *Português: contexto, interlocução e sentido*, a transitividade é abordada no livro destinado ao segundo ano do ensino médio. Para os autores,

[...] a transitividade verbal é o processo por meio do qual a ação verbal se transmite a outros termos da oração, que atuam como seus complementos. Os verbos que necessitam de complemento são denominados transitivos. Os verbos que não necessitam de complemento são ditos intransitivos. (ABAURRE; ABAURRE; PONTARA, 2008 p.522)

Após essa definição, Abaurre, Abaurre e Pontara (2008) descrevem os outros termos da oração em duas seções distintas, denominando-os termos integrantes e termos acessórios. No primeiro grupo, incluem os complementos verbais, limitando-os aos objetos direto e indireto. Já no segundo grupo, estão elencados os adjuntos adnominais e adjuntos adverbiais, que são definidos de forma semelhante ao livro analisado anteriormente.

Percebemos que não há nenhuma reformulação dos conceitos de complementos verbais nesses manuais, pois os dois livros analisados se restringem a repetir os conceitos da Gramática Tradicional. Além disso, não há reflexão sobre a relação dos adjuntos adverbiais com as ideias contidas no verbo. Esses elementos são classificados como termos acessórios da oração, o que leva a uma análise limitada sobre seu papel na construção do sentido dos enunciados verbais.

Essa afirmação fica evidente quando analisamos um dos exemplos retirados do manual do ensino médio. No exemplo apresentado na Figura 3, Abaurre, Abaurre e Pontara (2008) se limitam a classificar os termos considerados adjuntos adverbiais como denotadores de circunstância de lugar sem especificar a importância destes elementos para a construção do sentido no enunciado.

“Convenhamos, *pegar* Maguary na geladeira é mais fácil que *subir* na árvore.”

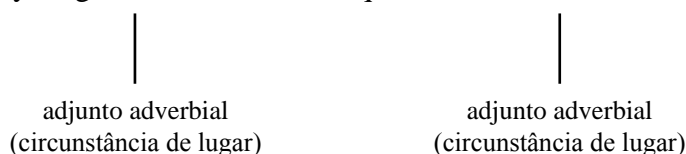


Figura 3: Análise dos elementos oracionais no livro didático
 Fonte: Abaurre, Abaurre e Pontara (2008, p. 324)

Verificamos que, assim como a GT, os livros didáticos privilegiam uma abordagem taxonômica, em detrimento de uma visão reflexiva sobre a organização da língua. Além disso, há um reducionismo das prescrições da GT referentes ao verbo, pois o conceito de transitividade é explorado de forma superficial pelos autores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo tratamos da transitividade verbal com o objetivo de expor as relações entre o verbo e os outros elementos oracionais, considerando as concepções da GT e da GD, com o fito de analisarmos como dois manuais didáticos, adotados na educação básica, abordam o ensino do tema nos níveis fundamental e médio.

As discussões realizadas em nosso estudo apontam que a Gramática Tradicional concentra o tema da transitividade na categoria lexical dos verbos. Na GT, os elementos oracionais são dispostos de forma hierárquica e não há espaço para reflexões ou questionamentos acerca dos pontos incoerentes adotados na classificação dos verbos ou dos outros elementos que compõem a sentença oracional. Além disso, verificamos que nem sempre há unidade nos critérios adotados para classificar os verbos e os elementos que o acompanham, pois a classificação desses elementos transita entre os aspectos sintáticos e os aspectos semânticos, sem um ponto de convergência entre si.

Na Gramática Descritiva, verificamos que o tratamento da transitividade/valência verbal considera, sobretudo, que a predicação é um fenômeno semântico-sintático realizável no âmbito da sentença. Assim, o conceito de transitividade/valência se expande para a sentença, baseando-se nos arranjos lexicais dos sintagmas que a compõem e nas funções assumidas por esses sintagmas no momento da interação verbal. Nesse caso, as categorias lexicais não são estanques, o que amplia a compreensão da relação semântica entre os componentes oracionais e possibilita uma análise mais ampla da organização do sistema linguístico.

Ao analisarmos dois manuais didáticos utilizados na educação básica, evidenciamos a hegemonia da Gramática Tradicional no tratamento da transitividade/valência na escola. Os livros didáticos analisados apresentam o tema da transitividade exclusivamente à luz da GT, restringindo o estudo da sintaxe a uma única perspectiva teórica. Também evidenciamos que os livros didáticos não exploram os preceitos da GT de forma aprofundada. Essa perspectiva adotada pelos manuais de ensino traz duplo prejuízo para o aluno da educação básica: o aluno tem acesso a uma única visão do tema da transitividade/valência, a qual, como vimos, apresenta muitas lacunas, e, além disso, essa visão é apresentada de forma parcial, ocasionando muitos dilemas quanto à compreensão da relação entre os componentes oracionais.

Em face do exposto, concluímos este artigo defendendo a ideia de que se deve observar a multiplicidade apresentada pelos PCN de Língua Portuguesa, que destacam a importância de diferentes teorias linguísticas no ensino de língua portuguesa na escola. A abordagem gramatical descritiva, apresentada neste estudo, é uma pequena amostra de como o tema da transitividade/valência verbal pode ser tratado de uma forma mais abrangente, tornando o estudo da sintaxe mais produtivo.

Os estudos baseados em concepções da GD, que têm como foco a análise de construções enunciativas plenas de sentido, podem favorecer a formação de um olhar investigativo e reflexivo sobre a organização linguística que rege os processos de interação verbal, conforme preconizam os PCN (BRASIL, 1997).

Ao oferecer uma única forma autorizada de pensar sobre os preceitos gramaticais, baseada na tradição prescritiva da GT, a escola reforça o conceito de língua cristalizada, passível de análises estanques, que não permitem ao aluno refletir sobre a dinâmica envolvida no processo de comunicação verbal. Essa postura é um entrave ao desenvolvimento de usuários críticos e reflexivos da língua.

É necessário, portanto, que a escola reformule seus conceitos e abra espaço em seu currículo para novas formas de pensar, auxiliando os alunos a se tornarem, de fato, usuários proficientes da língua em todas as suas modalidades.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. B. M.; ABAURRE, M. L. M.; PONTARA, M. **Português: contexto, interlocução e sentido**. São Paulo: Moderna, 2008.

ANTUNES, I. **Gramática contextualizada: limpando o pó das ideias simples**. São Paulo: Parábola, 2014

BORBA, F. S. **Uma gramática de valências para o português**. São Paulo: Ática, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa**, 1997. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em 13 de outubro 2015.

CASTILHO, A. T. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2012.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T.C. **Português: linguagens**. São Paulo: Saraiva, 2012.

CONTE, M. E. **La linguística textuale**. Milano: Feltrinelli, 1977.

CUNHA, C.; CINTRA, L. **Nova gramática do português contemporâneo**. 3.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FÁVERO, L.L.; KOCK, I.V. **Linguística Textual: Introdução**. São Paulo: Cortez, 1983.

FILLMORE, C. J. The Case for Case. In: BACH, E.; HARMS, R. T. (org.). **Universals in Linguistic Theory**. New York: Holt, Rinehart, and Winston, 1968. p. 1-18.

MARCUSCHI, L. A. **Linguística de texto: o que é e como se faz**. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 1983.

NEVES, M. H. M. **A gramática passada a limpo: conceitos, análises e parâmetros**. São Paulo: Parábola, 2012.

PERINI, M. A. **Gramática do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2010.

TESNIÈRE, L. **Éléments de syntaxe structurale**. Paris: Klincksieck, 1965.

BRINCANDO COM CORES: POLISSEMIA EM ESQUEMAS DE COMPOSIÇÃO

*Valeria Fernandes Nunes (UERJ)**

RESUMO

A princípio, para um falante nativo da Língua Portuguesa conceptualizar uma cor como “verde maçã” pode ser uma tarefa simples. Entretanto, a conceptualização de cores, em especial algumas cores compostas, necessita de um exercício mental que muitas vezes o falante da língua não percebe. Para entender “verde maçã” não bastaria unir [[VERDE]/[verde]] + [[MAÇÃ]/[maçã]] = [[VERDE MAÇÃ]/[verde maçã]]. E, em “maçã verde”, conceptualizamos [[VERDE]/[verde]] como um tipo de maçã ou o estado de uma maçã não madura. A polissemia dessas estruturas é possível porque as características que distinguem as unidades de sentido pleno de outros tipos de unidade são o antagonismo e os limites/*bounding* das unidades (CROFT, 2004). Basicamente, isso significa que as duas estruturas simbólicas ([[VERDE]/[verde]] e [[MAÇÃ]/[maçã]]) possuem focos de atenção diferentes. Ao optar por um dos sentidos de ([[VERDE]/[verde]]) colocamos um sentido no foco de atenção, escondemos o outro. Por isso temos diferentes conceptualizações de “verde maçã” e “maçã verde”. Este recurso é complicado pelo fato de que as relações de sentido são por si próprias basicamente sensíveis ao *construal*, isto é, sensíveis às nossas experiências sensoriais, emotivas e contextuais (EVANS & GREEN, 2006). Além dessas relações polissêmicas, cada composição surge a partir de um esquema de construção, conforme descreve a Gramática Cognitiva (TAYLOR, 2003; LANGACKER, 2008). Na cor citada, ao analisar cada entidade separadamente, notamos que há o esquema substantivo+substantivo. Para averiguar o comportamento desses procedimentos linguísticos, realizamos uma pesquisa de campo com quarenta crianças, entre oito e onze anos, falantes da Língua Portuguesa, para constatar se apenas com os esquemas de construção de composição, que os falantes dominam, seriam capazes de distinguir quais estruturas simbólicas compostas são cores ou não. Desta forma, este estudo contribui para compreendermos o funcionamento da polissemia e o armazenamento de esquemas de construções proposto pela Gramática Cognitiva.

Palavras-chave: Polissemia, Gramática Cognitiva, composição e cores.

ABSTRACT

At first, for a native speaker of Portuguese conceptualizes a color as “apple green” can be a simple task. However, the conceptualization of colors, especially some composite colors, needs a mental exercise that often the speaker of a language does not notice. To understand “apple green” would not suffice to unite [[GREEN]/[green]] + [[APPLE]/[apple]] = [[GREEN APPLE]/[green apple]]. Brazilians conceptualize [[GREEN]/[green]] as a state of an unripe fruit and as a color, and [[APPLE]/[apple]] as a fruit that can be green. Polysemy is possible because the characteristics which distinguish the units of the full sense of other types of unit are limits antagonism and bounding units (CROFT 2004). Basically, this means that the two symbolic structures ([[GREEN]/[green]] and [[APPLE]/[apple]]) have different focus of attention. By choosing one of the senses ([[GREEN]/[green]]), we put a sense in focus of attention and we hide the other. Therefore have different conceptualizations of “apple green” and “green apple.” This feature is complicated by the fact that the sense relations are themselves basically sensitive the *CONSTRUAL* (Evans & Green, 2006). Besides these relations polysemous, each composition arises from a construction scheme, as described in the Cognitive Grammar (Taylor, 2003; Langacker, 2008). We analyzed each entity separately and we noted that there is a scheme noun + noun. To analyze the behavior of these linguistic procedures, we conducted a practice research with forty children between eight and eleven years, speakers of Portuguese, to see if only the schemes of composition that speakers dominate would be able to distinguish which structures are color or not. Accordingly, this study contributes to understanding the functioning of polysemy and schemes of constructions proposed by Cognitive Grammar.

Keywords: Polysemy, Cognitive Grammar, Composition and colors.

* Mestre em Linguística pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). E-mail: valeriafernandesrj@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Escolher uma cor para pintar um cômodo de uma casa pode ser uma tarefa fácil ou uma tarefa muito difícil principalmente se estivermos diante de um catálogo de cores bem diversificado, com cores como amarelo cádmio, verde água, azul piscina, rosa primavera e goiaba queimada. A cada estação do ano, surgem novas cores, novas tendências. E como identificar se verde água ou água verde é uma cor? Ou se rosa primavera ou primavera rosa é uma nova cor? Goiaba queimada é nome de cor? E o que dizer sobre verde maçã e maçã verde¹? Como será que o falante da Língua Portuguesa lida com essas expressões compostas?

Responder a essas perguntas é o que nos motiva a desenvolver este artigo. Há algo que possibilita que falantes de qualquer língua entendam expressões nunca ouvidas, sejam elas expressões novas ou antigas. Chamamos esse algo de *Esquemas de Construção*.

Os Esquemas de Construção fazem parte da teoria desenvolvida por Langacker na Gramática Cognitiva em 1976. Tais esquemas são moldes que o falante se utiliza para formar palavras, expressões compostas, frases e textos. Neste trabalho, enfatizamos os esquemas de construções para expressões compostas do tipo substantivo + substantivo, sendo um dos substantivos o nome de uma cor.

Para realizar a análise dos dados, primeiramente, descrevemos conceitos básicos relacionados à Gramática Cognitiva, que dão suporte para apreender a base teórica adotada neste estudo. Depois, delineamos os Esquemas de Construção e a Estrutura de Conjuntos Simbólicos para analisar a estrutura de expressões compostas. E, por último, verificamos as contribuições de Croft (2004) acerca da polissemia para compreender, por exemplo, o porquê de rosa apresentar variação de sentido em *rosa vermelha*, *primavera rosa* e *rosa primavera*.

Como parte desse estudo, realizamos uma pesquisa de campo com quarenta crianças, entre oito e onze anos, que cursavam entre o terceiro e o quarto ano do Ensino Fundamental em uma Escola Municipal do Rio de Janeiro, para averiguar o funcionamento dos esquemas cognitivos. A pesquisa foi proposta como uma atividade lúdica por meio da qual essas crianças confrontaram expressões envolvendo nomes de cores. Antes de entregar os formulários que as instigavam a esse confronto, conversamos com elas sobre como podemos brincar com as palavras, sobre como o ato de mudar as palavras de lugar, como uma “brincadeira”, pode proporcionar uma nova interpretação. Cumprida essa fase, entregamos os formulários para elas os preenchessem e fornecessem respostas aos questionamentos iniciais.

¹ Sabemos que “maçã verde” é um tipo de maçã, conhecida por Granny Smith. Entretanto, nesta pesquisa, em relação às frutas, utilizamos “verde” para expressar uma fruta não madura. Pois, dentre os significados para a palavra “verde”, há o conceito referente a um “alimento que ainda não amadureceu”, conforme consta no Dicionário Aurélio, disponível em <http://www.dicionariodoaurelio.com/verde>, acessado em 17 de março de 2015.

1. GRAMÁTICA COGNITIVA

Tendo em vista que este trabalho visa à descrição do processo de conceptualização de conjuntos de estruturas simbólicas do tipo substantivo-substantivo com unidades polissêmicas (nome de cores), faz-se necessária uma breve explanação acerca da Gramática Cognitiva, que nos fornece subsídios teóricos para explicar esse processo.

Em 1976, a Gramática Cognitiva se desenvolveu com estudos de Ronald Langacker. Teorias linguísticas contemporâneas analisam a linguagem como um sistema autônomo, a gramática (sintaxe) como uma estrutura linguística diferente do léxico e da semântica, e explicam o significado por meio de condições de verdade. Ao se deparar com tais afirmações, Langacker apresentou, em seu artigo *Cognitive grammar: introduction to concept, image and symbol* (2006), as seguintes proposições: a linguagem não é autônoma e não pode ser descrita sem o processamento cognitivo; as estruturas gramaticais são simbólicas e não podem ser estudadas sem considerar seu sentido; e a análise do significado por meio das condições de verdade é inadequada, porque a estrutura semântica é caracterizada em relação a outros sistemas de conhecimento.

Para Langacker, significado é entendido por *construal*. *Construal* é um termo amplo que compreende nossas experiências sensoriais, emotivas e o contexto imediato em que a palavra é produzida. Desta forma, a semântica apresenta entidades abstratas como pensamentos e conceitos. Muitos itens lexicais apresentam combinações de sentidos que definem uma gama de sentidos sancionados no uso. Para exemplificar, pensemos na palavra *verde*, cujo significado convencional é o de *cor*. Mas há sentidos mais abstratos para *verde*. Há o *verde* que expressa o estado de uma fruta *não madura* e o *verde* da bandeira brasileira que remete metonimicamente às *florestas* do Brasil. O significado convencional de um item lexical está relacionado a toda a rede de significados.

Assim, o conhecimento linguístico do falante é processual e a gramática internalizada apresenta esse conhecimento em um acervo estruturado de unidades linguísticas convencionais. Emprega-se o termo *unidade* para indicar uma estrutura automatizada, em razão da frequência de uso, algo que o falante pode ativar como um todo construído sem atentar para as especificidades de sua composição interna. Logo, podemos declarar as seguintes afirmações acerca da unidade: ela é considerada uma rotina cognitiva devido ao seu frequente uso, e o acervo das unidades convencionais estruturado no sentido de que algumas unidades funcionam como componentes de outras, como no processo de composição.

A gramática de uma língua é concebida de modo a promover para o falante um acervo de recursos simbólicos, que representam padrões estabelecidos em uma linha de montagem de estruturas simbólicas. Os falantes utilizam unidades simbólicas como padrões de comparação ao acessar a convencionalidade de novas expressões e usos, criados por ele próprio ou fornecidos por outros falantes.

As novas unidades não são consideradas um conjunto bem definido e não podem ser derivadas de mecanismos limitados de uma gramática autônoma. Compreendemos as unidades devido à capacidade do falante de solucionar problemas que atingem a compreensão das estruturas simbólicas não somente por meio da apreensão da convenção linguística, mas também por sua apreciação do

contexto, suas metas comunicativas, sua sensibilidade e qualquer aspecto do conhecimento geral que possa ser relevante.

Há três tipos básicos de unidades: semântica, fonológica e simbólica, sendo esta última de natureza bipolar, porque se constitui a partir das duas primeiras unidades. O conceito de unidade simbólica pode ser relacionado ao conceito de signo linguístico desenvolvido por Saussure, no Curso de Linguística Geral (1916), no que tange ao seu caráter de objeto da Linguística. Entretanto, os dois aspectos do signo linguístico de Saussure, significante e significado, isto é, imagem acústica e conceito, não abarcam as operações mentais realizadas durante a conceptualização.

O conceito de uma unidade simbólica não é baseado na imagem. Ocorre o inverso, a imagem é criada porque se domina o conceito, ou seja, o domínio do conceito [ÁRVORE] permite a ativação de uma imagem mental desse objeto, que pode admitir diversas configurações: com folhas, com galhos secos, com frutos, sem frutos. Além disso, há conceitos que não estão associados às imagens mentais, tais como as palavras *amor*, *felicidade*, *medo* e *entender* que não evocam imagens mentais. Logo, “um conceito é um princípio de categorização”, que admite, além da ativação de uma imagem mental, a criação de inferências (TAYLOR, 2003, p. 43).

Avaliar a convencionalidade (boa formação de uma unidade) é uma questão de categorização: categorizar julgamentos ou aprová-los como elaborações de unidades esquemáticas ou reconhecê-las como provenientes das convenções linguísticas correntemente estabelecidas. A imagem acústica também é um início de categorização em termos articulatórios e auditivos, unido à classificação dos tipos de sons linguisticamente proeminentes de cada língua. Caso contrário, não seria ativada a mesma imagem geral de uma [ÁRVORE] ao se ouvir a palavra pronunciada com [r] retroflexo ou mais vibrante. Pois, a habilidade de categorizar é utilizada amplamente pelo homem.

Tendo como base a Gramática Cognitiva, é possível formar as seguintes restrições para as análises linguísticas: primeira restrição, as únicas unidades permitidas na gramática são as estruturas semântica, fonológica e simbólica; segunda restrição, as estruturas são sistematizadas por essas estruturas; e, por último, a categorização das relações envolve as duas primeiras restrições.

Sendo assim, quando nos deparamos com uma expressão nunca ouvida, buscamos uma interpretação em termos de um *esquema* geral que envolva essa expressão em particular. A compreensão das expressões é possível devido à disposição cognitiva de *Esquemas de Construção* em nossa mente.

2. ESQUEMAS DE CONSTRUÇÃO

Os falantes de uma língua podem construir e entender um infinito de expressões novas. A língua não concede liberdade aos falantes para eles criarem o que quiserem. Para que expressões sejam consideradas normais ou corretas, elas necessitam ser combinadas em certos aspectos. Precisamos considerar quais são os aspectos que licenciam o falante para compreender e formar expressões.

Segundo Langacker (2008, p.218), “A língua é uma atividade padronizada e organizada exibindo regularidades extensas que precisam ser descobertas e descritas².” Assim, sua caracterização deve acomodar a dinamicidade inerente e variabilidade da estrutura linguística. As regularidades que coletivamente se referem a “uma língua” consistem em unidades linguísticas convencionais. As unidades são rotinas cognitivas convencionais, em virtude de representarem a prática linguística estabelecida em uma comunidade de falantes. As unidades convencionais incorporam as normas e as restrições de uma língua impostas sobre suas expressões. Como há várias formas que tais unidades podem assumir, devemos considerar a natureza básica das regras linguísticas e a fonte de suas restrições. Linguistas concebem normas em três situações: como *regras construtivas*, como *filtros*, ou como *esquemas de construção*.

Regras construtivas são instruções a serem seguidas para unir expressões. Os principais exemplos são as “regras de estrutura da frase” e “transformações” da clássica Gramática Gerativa. Regras construtivas da estrutura de frases são instruções para a construção sintática. Assim, elas são concebidas como sendo fundamentalmente diferentes. Não havendo razão para esperar que regras individuais assemelhem-se às expressões que ajudam a produzir. O único requisito é que as regras funcionem coletivamente para dar como saída apenas expressões bem formadas.

Filtros são normas linguísticas que podem dar marca de mal-formada a qualquer cláusula em que um verbo e seu sujeito discordem em número (* Nós é), por exemplo. Os teóricos têm, ocasionalmente, dado a noção de que a gramática pode consistir inteiramente em filtros deste tipo. A maioria desses são simplesmente incoerentes e apenas uma proporção muito pequena seria aceita como expressões gramaticais. A determinação é feita por verificação de uma longa lista de proibições em que a gramática da língua reside. Em contraste com as *regras construtivas* (que não precisam se assemelhar às expressões) e *filtros* (que, por definição, não podem), *esquemas* devem assemelhar-se às expressões que os caracterizam. Os esquemas surgem dentro de expressões, como aspectos recorrentes da atividade de processamento que os constituem. Diferem das expressões que caracterizam apenas no nível de especificidade, representando as semelhanças de gradação reveladas na abstração de detalhes.

Para a Gramática Cognitiva, as normas gramaticais assumem a forma de esquemas. Padrões e regularidades, de qualquer tipo, em qualquer nível de especificidade, residem em unidades esquemáticas abstraídas de expressões convencionais. Toda a complexidade e especificidade da língua é referida em evento de uso. O aspecto essencial de um evento de uso é como a expressão empregada é apreendida pelo falante / ouvinte em um contexto específico, compreendendo plenamente sua importância e todos os detalhes de sua manifestação. Importante: o contexto abarca muito mais do que apenas as circunstâncias imediatamente físicas. Interações de fala se desdobram em todos os níveis de consciência dos interlocutores: física, mental, social, cultural, emocional e

² Language is patterned, organized activity exhibiting extensive regularities that need to be discovered and described.

avaliativo. Partir do contexto para a expressão é, portanto, uma avaliação que cada interlocutor faz do que o outro sabe, bem como de suas atitudes, intenções e desejos.

As unidades estão, assim, em relação esquemática para ambos os eventos de origem e os outros eventos em que figuram. Uma vez estabelecidos, os esquemas funcionam como modelos na construção e interpretação de expressões novas. A relação que suportar os aspectos correspondentes de eventos de uso posteriores equivale à categorização. Além disso, qualquer tipo de classificação é capaz de recorrência, podendo ser estabelecida como uma unidade linguística convencional. As relações de categorização estão sujeitas à esquematização e à categorização.

Unidades linguísticas são limitadas pela exigência no teor de representações esquematizadas de configurações inerentes em eventos de uso. Desde que os esquemas sejam o reforço comum de expressões que ocorrem, elevam-se as caracterizações positivas do que realmente ocorre no uso da língua.

Portanto, a caracterização dos padrões esquemáticos convencionais pode indicar, implicitamente, se as opções fora do seu alcance são não-convencionais e mal-formadas. Neste estudo, a fim de delimitar nosso recorte teórico, focamos nos esquemas de construção referente ao conjunto de estruturas simbólicas.

3. CONJUNTO DE ESTRUTURAS SIMBÓLICAS

Segundo Langacker (2008, p.161), a estrutura simbólica (Σ) é formada por meio do emparelhamento de uma estrutura semântica/*semantic structure* (S) e uma estrutura fonológica/*phonological structure* (P): $[[S] / [P]] \Sigma$. Sendo caracterizada como uma estrutura bipolar porque possui dois polos: S sendo seu polo semântico em letras maiúsculas, e P seu polo fonológico em letras minúsculas.

Uma estrutura simbólica pode se combinar com outra estrutura a fim de formar estruturas mais elaboradas: $[\Sigma_1] + [\Sigma_2] = [\Sigma_3]$. Em relação à organização, os componentes estruturais $[\Sigma_1]$ e $[\Sigma_2]$ são integrados para formar a estrutura composta $[\Sigma_3]$. Por exemplo, os componentes *folha* e *verde* podem ser integrados para construir a expressão composta *folha verde*. A construção pode ser representada da seguinte forma: $[[FOLHA]/[folha]] + [[VERDE]/[verde]] = [[FOLHA VERDE]/[folha verde]]$. As estruturas e as relações entre elas constituem uma estrutura simbólica mais elaborada. Podemos visualizar a estrutura simbólica na figura *Integração dos componentes estruturais* em que a seta tracejada mostra analogamente a integração entre os componentes semânticos e fonológicos³.

³ Vale salientar que por uma questão de praticidade, utilizamos a representação pictórica nos exemplos deste estudo. Assim, as estruturas simbólicas $[[FOLHA]/[folha]]$ e $[[VERDE]/[verde]]$ são meramente abreviaturas mnemônicas para que essas estruturas sejam representadas. Não afirmamos que o significado de *folha* e *verde* sejam imagens.

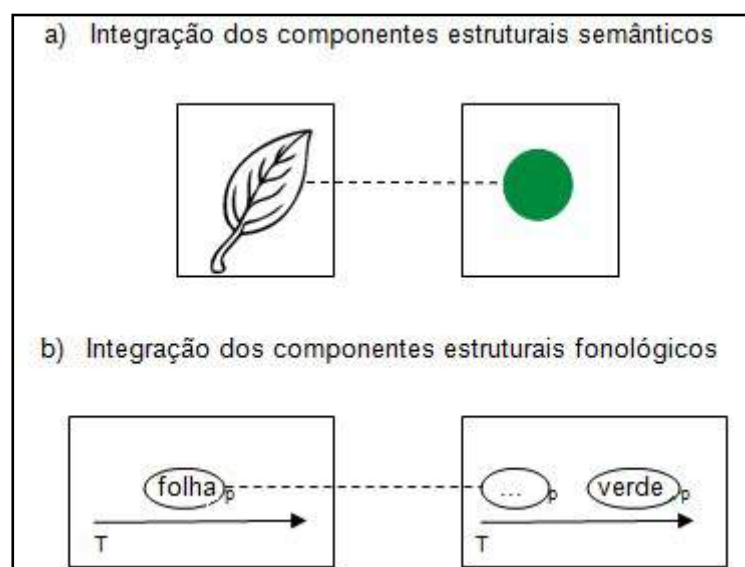


Figura 01: Integração dos componentes estruturais

Na figura, observamos que as representações são altamente abreviadas. Ao invés de apresentarmos abrangentes descrições fonológicas, apenas indicamos que [folha] e [verde] são palavras (p), cada uma ocorrendo em um determinado ponto de processamento, geralmente, o ponto é o tempo da fala, representado pela seta rótula T.

A composição é uma questão de combinação de componentes de acordo com as correspondências entre seus polos semânticos e fonológicos. Desta forma, a primeira figura possibilita a configuração descrita na figura *Integração dos componentes estruturais em compostos*, representando a construção como um todo. A seta tracejada destaca a integração entre os pólos semânticos e fonológicos de [[FOLHA]/[folha]] + [[VERDE]/[verde]] = [[FOLHA VERDE]/[folha verde]].

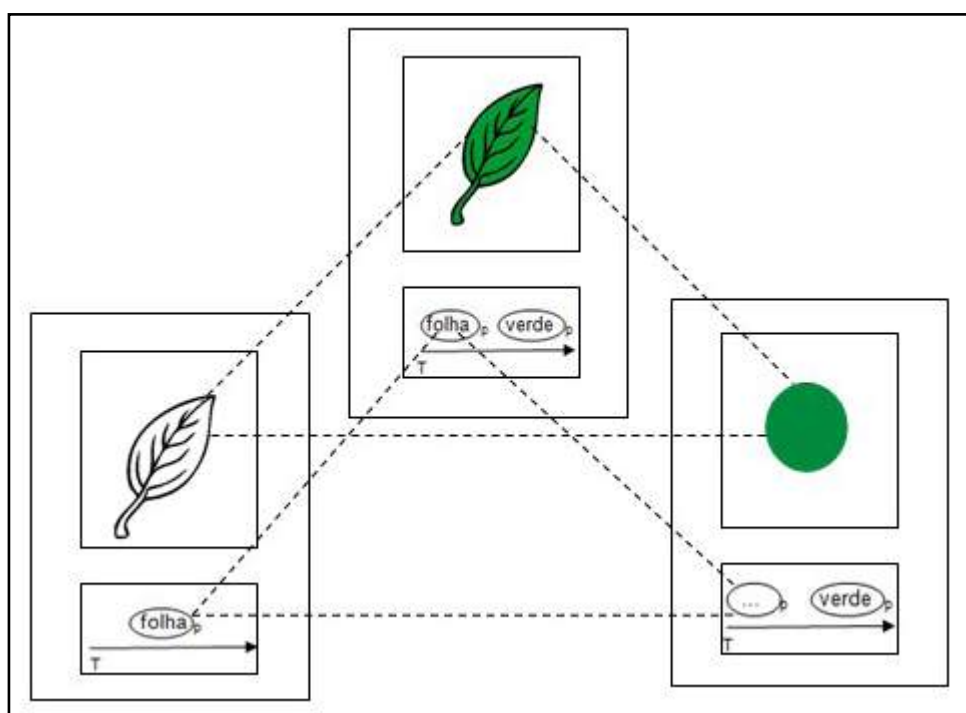


Figura 02: Integração dos componentes estruturais em compostos

Em um nível superior de organização, [[FOLHA VERDE] / [folha verde]] que é o resultado da soma de duas estruturas pode, por si mesmo, combinar com outra estrutura para formar uma composição mais elaborada: $[\Sigma_3] + [\Sigma_4] = [\Sigma_5]$. Logo, as expressões podem ser reunidas em qualquer grau de complexidade simbólica: palavras, frases, orações e discursos.

Quando a estrutura composta é uma entidade distinta, ela forma um conjunto de estruturas simbólicas/*assembly of symbolic structures*. A estrutura composta forma um conjunto (ao contrário de ser separado e não relacionado), precisamente em virtude de estarem ligados por correspondências. Langacker (2008, p.164) aponta o exemplo *tampa de frasco/jar lid* e ressalta que a estrutura composta não é meramente a soma de estruturas componentes que se baseiam em cada pólo:

A estrutura composta é uma entidade própria, geralmente com propriedades emergentes não herdadas ou estritamente previsíveis a partir dos componentes e das correspondências entre elas. Como matéria geral, estruturas de componentes devem ser pensadas como recursos desenhados – com outros, para se chegar a expressão composta. Enquanto eles motivam a estrutura composta em diferentes graus e podem fornecer a maioria do seu conteúdo, não devem ser pensados como blocos de construção que necessitam de ser apenas empilhados em conjunto para formar o todo composto. (2008, p.164)⁴

Sendo assim, uma estrutura composta é mais do que apenas a soma de seus componentes. Não podemos compreender as palavras “constução” e “composição” como qualquer sentido estrito ou literal, em que apenas empilhamos blocos/palavras e temos um todo/uma expressão linguística maior.

Uma expressão é dita composta na medida em que a sua estrutura composta deriva de uma maneira regular e previsível a partir das suas estruturas componentes. A composicionalidade é uma característica essencial da linguagem, o que nos permite criar e entender um infinito número de novas expressões.

O significado da composição *folha verde* seria a soma de [FOLHA] e [VERDE]? É facilmente visto que a composição não é apenas uma soma simples. Caso contrário, as expressões distintas, com os mesmos componentes, seriam sempre semanticamente equivalentes. Mas elas não são. Não podemos ignorar as diferenças semânticas entre *folha verde* e *verde folha*. Isto é, em *folha verde* estamos falando de uma folha, de árvore ou de papel, que é da cor verde, enquanto em *verde folha* estamos nos referindo a um tipo de tonalidade da cor verde. O significado de uma expressão composta não é apenas a junção do significado dos componentes, mas uma estrutura integrada onde os elementos se relacionam entre si de forma muito específica.

Como sabemos, a diferença semântica presente na alteração da ordem dos componetes dessa composição? Sabemos isso devido ao conhecimento da gramática de nossa língua. Gramática

⁴ The composite structure is an entity in its own right, usually with emergent properties not inherited or strictly predictable from the components and the correspondences between them.[...] As a general matter, component structures should be thought of as resources drawn on—along with others—in arriving at the composite expression. While they motivate the composite structure to varying degrees, and may supply most of its content, they should not be thought of as building blocks that need only be stacked together to form the composite whole.

consiste em padrões convencionalmente estabelecidos para montar conjuntos simbólicos. Para a Gramática Cognitiva - GC, esses padrões são conjuntos simbólicos, pois são construções esquemáticas. Tais padrões são chamados de esquemas construtivos que são adquiridos por meio de um processo de esquematização. A esquematização é captada por expressões que representam o esqueleto da partilha de recursos organizacionais. Uma vez aprendido, um esquema serve como um modelo para lidar com expressões novas no mesmo padrão.

Na Língua Portuguesa, geralmente, em um esquema de composição estabelecido com dois componentes do tipo substantivo-substantivo ou substantivo-adjetivo, o segundo elemento perfila o primeiro, conforme é possível verificar nos dados levantados nesta pesquisa. Assim, em *folha verde* conceptualizamos uma folha da cor verde, seja uma folha de papel ou de árvore, sabemos que tal folha é verde. Enquanto que em *verde folha* compreendemos que estamos diante de uma cor, *verde*, com a tonalidade de uma *folha*, isto é, um verde com tons de cores próximos ao de uma *folha* de uma árvore. Tais interpretações são possíveis por causa da polissemia de *verde*.

4. POLISSEMIA

A polissemia é entendida aqui em sentido amplo, como variação de *construal* de uma palavra em diferentes ocasiões de uso. Ela será tratada como uma questão de isolar diferentes partes do potencial total do significado de uma palavra em circunstâncias diferentes. O processo de isolamento de uma porção do potencial significado será visto como a criação de um *limite* de sentido delimitando uma unidade autônoma de sentido.

Limites de sentido delimitam o tipo de unidades de sentido que estão presentes nos dicionários tradicionais. Dicionários tradicionais incluem as unidades de sentido que estão bem entrenchados na língua e são fortemente apoiadas por restrições convencionais, no entanto, mesmas características podem ser encontradas em diferentes *construal*. As leituras possíveis de uma palavra não são numeráveis. Um dicionário só pode oferecer uma lista finita, portanto, um elevado grau de seletividade é inevitável.

De acordo com Croft (2004, p112), um limite de sentido revela sua presença em uma variedade de maneiras. Essa variedade pode ser vista como diferentes tipos de autonomia das unidades delimitadas. Para esse linguísta, a autonomia é entendida como a capacidade de uma unidade se comportar de forma independente de outras unidades que podem ser construídas no mesmo contexto.

Assim, compreender *verde* como um tipo de cor ou como *fruta não madura* é possível devido à autonomia dos limites de sentido e ao antagonismo. O antagonismo é a característica que distingue as unidades de sentido pleno de outros tipos de unidades. Basicamente, isso significa que em “Não gosto de escrever na *folha verde* porque não vejo direito o que está escrito. Prefiro uma folha branca.” colocamos o foco de atenção em *verde* como um tipo de cor.

Desta forma, a polissemia de uma palavra dependerá dos limites de sentido que ela possua e da possibilidade de colocar um desses sentido no foco de atenção em um determinado contexto.

5. BRINCANDO COM CORES

A polissemia presente em algumas palavras possibilita que se faça uma brincadeira de trocar as palavras de posição para alterar o significado. Ao nos depararmos com cores como *amarelo ouro* ou *azul mar*, notamos que essas expressões compostas por substantivo1 + substantivo2 possibilitam outra conceptualização quando alternamos a ordem (substantivo2 + substantivo1), isto é, *ouro amarelo* e *mar azul*. Essa diferença de sentidos tem sido questionada desde o início de nosso estudo. Então, para encontrar uma possível explicação para esse fenômeno, além das teorias apresentadas até o momento, também realizamos uma pesquisa de campo para averiguar o funcionamento linguístico cognitivo dessas expressões na prática.

A pesquisa foi composta por três fases: seleção de cores formadas por expressões compostas, aplicação de formulário de pesquisa em crianças já alfabetizadas e análise dos dados.

Nossa primeira fase foi subdividida em duas etapas. Primeiramente, procuramos um catálogo de cores que disponibilizasse uma variedade de expressões compostas. Optamos por utilizar o catálogo de *Tintas para artesanato PVA Corfix*, porque apresentava em sua lista grande variedade de cores compostas, totalizadas em cinquenta e nove expressões. Após a escolha do catálogo, selecionamos dez dessas expressões para realizar o formulário da pesquisa. Buscamos no catálogo cores que apresentassem no mínimo dois pré-requisitos. O primeiro está relacionado ao uso de apenas léxicos da Língua Portuguesa, tendo em vista que a pesquisa foi destinada a crianças brasileiras recém-alfabetizadas que possivelmente ainda não conhecem muitos estrangeirismos, como por exemplo as cores *vermelho country* e *black grape*; o segundo pré-requisito foi optar por cores com léxicos do uso popular, logo, cores como *rosa ciclame* e *violeta cobalto*⁵ também foram evitadas, pois estamos trabalhando com leitores iniciantes e alguns deles ainda não desenvolveram um vocabulário tão diversificado.

Considerando os pré-requisitos citados, nosso formulário de pesquisa apresentou as seguintes cores e suas respectivas variações, totalizando vinte expressões: *amarelo ouro*, *ouro amarelo*, *limão amarelo*, *amarelo limão*, *chá rosa*, *rosa chá*, *primavera rosa*, *rosa primavera*, *rosa vermelha*, *mar azul*, *azul mar*, *azul piscina*, *piscina azul*, *verde folha*, *folha verde*, *maçã verde*, *verde maçã*, *verde água*, *água verde* e *goiaba queimada*.

Após essa fase, realizamos o estudo com crianças entre oito e onze anos, porque estamos de acordo com a proposta de Langacker (2006) sobre o desenvolvimento da língua ser feito por meio de esquemas de construções. Com essa faixa etária já é possível averiguar que crianças, devido à assimilação dos esquemas de construções de sua língua, são capazes de compreender expressões compostas, apesar de ainda não terem recebido todo o aprendizado estrutural de sua língua. Nosso formulário de aplicação foi composto pelas vinte expressões citadas no parágrafo anterior, em apenas um exercício. A proposta do exercício era assinalar expressões consideradas cores e justificar aquelas consideradas como não-cores. O formulário da pesquisa foi aplicado em quarenta crianças que cursam os primeiros anos do Ensino Fundamental, sendo *vinte e seis* do quarto ano e *catorze* do terceiro ano.

⁵ Segundo o dicionário Aurélio online, em relação a cores, *ciclame* é a cor lilás peculiar a planta ciclame e *cobalto* é a cor que nomeia a tonalidade azul-escura.

Nossa última fase foi a análise dos dados. Com o objetivo de organizar as considerações feitas a partir dos dados coletados, dividimos essa fase em duas partes: primeiro, apresentação dos *gráficos de análise*⁶ sobre o valor quantitativo das respostas fornecidas para cada expressão, levando em consideração o ano escolar em que as respostas foram obtidas, e em seguida, as hipóteses linguísticas feitas a partir dos dados coletados.

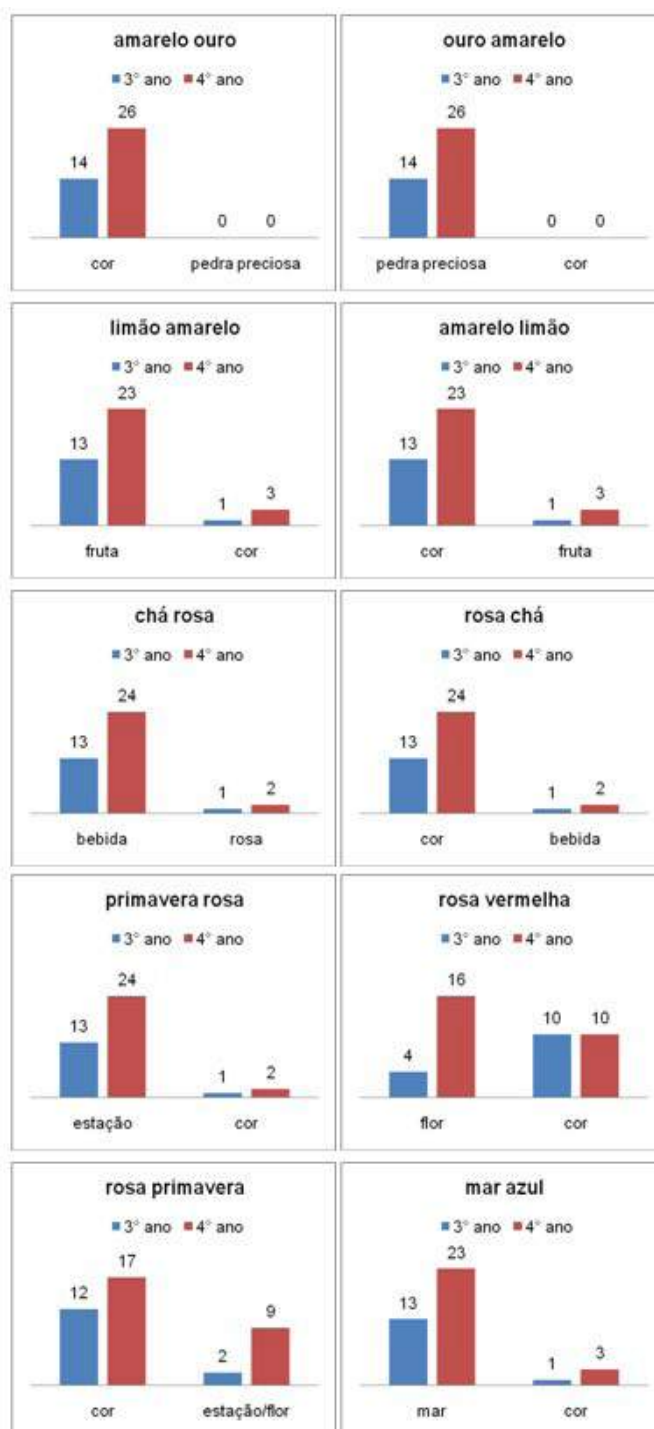


Figura 3: Gráficos de análise1

⁶ Vale salientar que as “opções de significado” das expressões compostas apresentadas nos gráficos foram retiradas das justificativas das crianças para os compostos considerados não-cores.

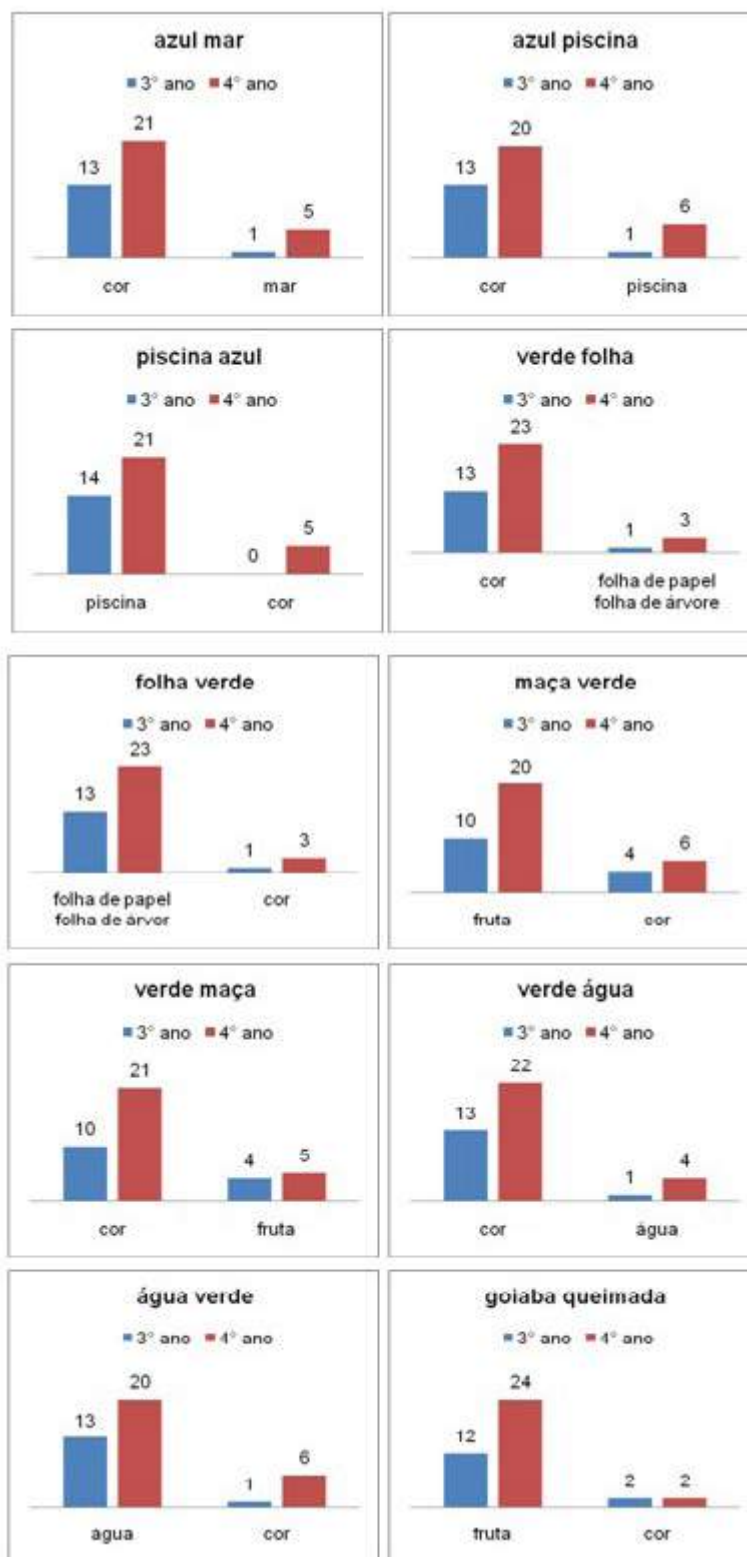


Figura 4: Gráficos de análise 2

Ao observar os gráficos, notamos que o primeiro elemento da composição sempre recebe uma quantidade maior de compreensão que o segundo. Por isso, verificamos com esses dados que o primeiro elemento da relação substantivo + substantivo domina o sentido do termo, enquanto que o segundo tem a função de especificar. Tal fenômeno linguístico da Língua Portuguesa pode

ser analisado não apenas com expressões compostas com cores, mas com outros léxicos também. Por exemplo, Langacker registra (2008, p.168) os compostos *escova de dente*, *relógio despertador* e *festa de aniversário*⁷.

Outra consideração feita está relacionada ao fato de que quando a expressão é iniciada por uma palavra convencionalmente aceita como um tipo de cor, há uma forte tendência de considerar tal expressão composta como de fato uma cor, conforme averiguamos em *amarelo ouro*, *amarelo limão*, *rosa chá*, *azul mar*, *azul piscina*, *verde folha*, *verde maçã* e *verde água*. Esses exemplos corroboram o que foi mencionado na seção *Esquemas de Construção*, pois o falante é capaz de compreender uma série de expressões antigas ou novas que não façam parte de seu conhecimento léxico.

O falante realiza um armazenamento cognitivo de um esquema de construção do tipo substantivo(cor)+substantivo(não-cor) que gera um tipo de cor específica. Logo, se inventássemos a expressão “cinza elefante”, estaríamos diante de uma cor. Possivelmente, uma variação da cor cinza em que a tonalidade do cinza se assemelha com a cor da pele de um elefante.

As expressões com o vocábulo *verde*, tais como *maçã verde*, *água verde* e *folha verde*, possibilitam que *verde* seja entendido de várias formas, como foi descrito na seção *Polissemia*. Esse vocábulo possui uma variação de conceptualização em diferentes ocasiões de uso. Em cada uso de *verde*, estamos optando por um limite de sentido. Dessa forma, conforme foi apontado nas justificativas das crianças para os termos considerados não-cores, em *folha verde*, o foco de atenção é o de *cor*, em *maçã verde* ressaltamos a *cor* da maçã e o foco de atenção está em *fruta não madura*, e por último, em *água verde* os limites são o de *cor*, cor de água *suja*. Assim, com as justificativas para os limites de sentido de verde, podemos propor a figura *Limites de sentido de verde*, que apresenta a polissemia desse termo.

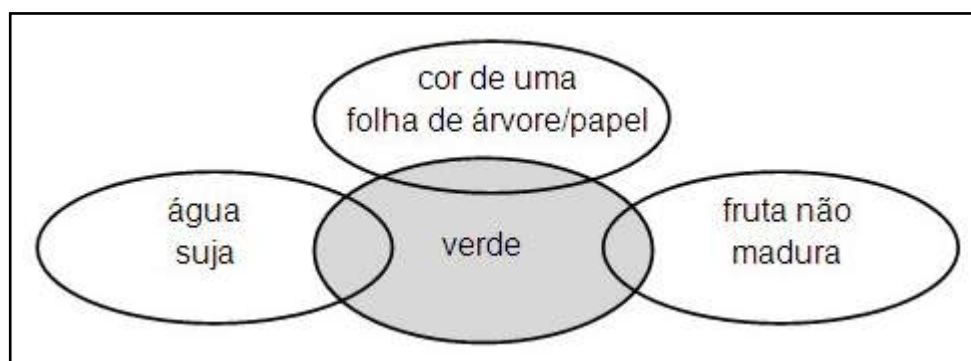


Figura 5: Relação de limites de sentido de verde

A polissemia também foi observada no vocábulo *rosa* nas expressões *rosa vermelha* e *rosa primavera*. Em *rosa primavera*, houve uma considerável diferença de construal feita pelos entrevistados, pois foi possível compreender essa expressão como um tipo de *cor*, uma estação do ano e uma flor. Os limites de sentido encontrados em *rosa* são diversos. Em *rosa vermelha*,

⁷ Enquanto que encontramos nas expressões compostas da Língua Portuguesa o primeiro elemento com o sentido principal e o segundo especificando, na Língua Inglesa o primeiro especifica e o segundo especifica o sentido principal (*toothbrush/*dente escova*, *alarm clock/*despertador relógio* e *birthday party/*aniversário festa*).

encontramos respostas que afirmaram ser essa expressão uma cor ou uma flor. As crianças tiveram diferentes percepções sobre rosa devido ao construal. Pois, ao se deparar com rosa, cada criança levou em consideração suas experiências sensoriais, emotivas e o contexto imediato em que a palavra é produzida, isto é, um formulário com nome de diversas cores.

As expressões *ouro amarelo*, *limão amarelo*, *chá rosa*, *mar azul*, *piscina azul*, *água verde*, *maçã verde*, *folha verde* e *goiaba queimada* foram analisadas fortemente como não-cores. Fato que ratifica o que mencionamos na seção *Conjunto de estruturas simbólicas* com a figura *Integração dos componentes estruturais*. A composição é uma questão de combinação de componentes de acordo com as correspondências entre seus polos semânticos e fonológicos.

Em relação à expressão composta *goiaba queimada*, trinta e seis dos quarenta entrevistados consideraram essa expressão como fruta, e apenas quatro analisaram como cor. Provavelmente, ela não foi aceita como cor tendo em vista que não possui em sua estrutura uma das cores convencionalmente adotadas. *Goiaba*, para as crianças participantes da pesquisa, é prototipicamente compreendida como *fruta*.

A respeito da variação dos resultados entre os alunos do terceiro ano e do quarto ano, consideramos que, independente do ano escolar ou da faixa etária da criança, a partir do momento em que elas se tornam falantes fluentes de sua língua, elas armazenam esquemas de construções desde a formação de um vocábulo, a ordem dos termos em uma frase, a ordem de um discurso. Por isso, consideramos as variações como formas diferentes de construtivização/*construal* de um mesmo termo, apesar de já haver um esquema de construção de substantivo + substantivo já adotado convencionalmente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todas as opções de *construal* que podemos fazer quando estamos diante de *primavera rosa*, *rosa primavera* e *rosa vermelha* parece, a primeira impressão, uma grande brincadeira. Uma brincadeira que nos exige uma habilidade cognitiva humana admirável. E foi essa brincadeira de troca-troca de posições de elementos e de sentidos em expressões compostas que nos encantou e fez este estudo chegar nesta última seção.

Esta pesquisa possibilitou uma reflexão inicial sobre processos cognitivos que podem ser investigados em expressões compostas, principalmente, em expressões compostas com cores.

Nossas indagações iniciais foram respondidas por meio da teoria dos Esquemas de Construção e do Conjunto de estruturas simbólicas, propostos pela Gramática Cognitiva. Através da pesquisa bibliográfica e da pesquisa de campo, constatamos que em compostos do tipo substantivo + substantivo, o primeiro elemento apresenta o sentido geral e o segundo especifica; assim em *verde água* estamos diante de uma *cor* e em *água verde* estamos diante de uma *água* nessa cor.

Ressaltamos que os esquemas de construção são uma ferramenta linguística cognitiva que nos ajuda a compreender como a língua é organizada. Ao assimilar um esquema, seja de formação de palavra ou da ordem dos termos em uma frase, é possível formar outras palavras e outras frases. Por

isso, foi possível que a maioria das crianças entrevistadas, mesmo sem dominar a estrutura formal da língua, conseguissem compreender as expressões compostas de nossa pesquisa.

Além de conhecerem os esquemas, nossos colaboradores também verificaram a possibilidade de entender *verde* com diferentes sentidos. Os sentidos encontrados em uma palavra foram assimilados devido à polissemia do termo, descrita aqui como os limites de sentido que uma palavra possui. Assim, colocamos o foco de atenção em cada um dos limites de *verde* ou de *rosa*, conforme exemplificamos anteriormente.

Portanto, consideramos que este estudo proporcionará aos pesquisadores da Língua Portuguesa uma fonte de análise sobre a grande “brincadeira” dos processos linguísticos cognitivos de nossa língua.

REFERÊNCIAS

CROFT, W. & CRUSE, D. A. **Cognitive linguistics**. New York: Cambridge University Press, 2004.

Dicionário Aurélio online. Disponível em www.dicionariodoaurelio.com. Acessado em 26 de dezembro de 2012.

LANGACKER, R. W. Cognitive grammar: introduction to concept, image and symbol. In: GEERAERTS, Dirk (ed.). **Cognitive linguistics: basic readings**. Berlin; New York: Mouton de Gruyter, 2006, p. 29 67.

_____. **Cognitive grammar: a basic introduction**. New York: Oxford University Press, 2008.

SAUSSURE, F. de. **Curso de linguística geral**. Organização de Charles Bally e Albert Sechehaye com a colaboração de Albert Riedlinger. Trad. de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 24ª ed. São Paulo: Pensamento-Cultrix, 2002.

TAYLOR, J. R. **Cognitive grammar**. New York: Oxford University Press, 2003.

LINGUAGEM EM FOCO

Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE

V. 6, N. 2, ano 2014

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

Apresentação:

Aceitam-se trabalhos inéditos, redigidos em Português, Inglês, Espanhol ou Francês.

- Fonte: Times New Roman, tamanho 12, com exceção para citações com mais de 03 linhas, notas de rodapé e legendas, que devem apresentar tamanho menor e uniforme (conforme ABNT - NBR 14724).
- Configuração de página: papel tamanho A4 – margens esquerda e superior de 3 cm; direita e inferior de 2 cm.

Extensão dos textos

- Os artigos devem ter o mínimo de 07 e o máximo de 15 páginas;
- As resenhas, mínimo de 01 e máximo de 03 páginas.
- Os textos de divulgação de teses: resumo com 10 linhas; texto do autor com 03 a 05 páginas; comentário de membro da banca com 01 a 02 páginas.

Título

Centralizado, em maiúsculas e em negrito (sem grifos), corpo 14, no alto da primeira página.

Nomes dos autores

À direita da página (sem negrito ou grifo), duas linhas abaixo do título com maiúsculas apenas para as iniciais. Usar asterisco para nota de rodapé, indicando o nome da instituição à qual o(a) autor(a) está vinculado(a), seguido da sigla.

Resumo e palavras-chave

- Situar o texto-resumo dois espaços simples abaixo do subtítulo Resumo (em maiúsculas e em negrito), redigindo-o em um único parágrafo, justificado, sem adentramento, em espaçamento simples, com o mínimo de 100 e o máximo de 250 palavras (conforme ABNT - NBR 6028), na mesma fonte do artigo.
- As palavras-chave, de 03 três a 05 , devem ser precedidas do subtítulo Palavras-chave e de dois-pontos, grafadas com as iniciais maiúsculas e separadas por ponto e vírgula.

Abstract e keywords

Seguir as mesmas normas usadas para o resumo e as palavras-chave. Essa orientação é válida também para resumos e palavras-chave em Francês (Resumé/Mots-clés) e em Espanhol (Resumen/Palabras-clave).

Estrutura do texto

- O texto deve iniciar dois espaços simples depois das keywords, com espaçamento de 1,5, parágrafos justificados e adentramento de 1,25cm na primeira linha.
- Subtítulos das seções: em negrito, alinhados à esquerda, sem adentramento, numerados por algarismos arábicos, com a letra inicial da primeira palavra em maiúscula, corpo 12. Excluem-se da numeração a introdução, a conclusão e as referências.

Citações

- Citações diretas com até 03 linhas: transcritas entre aspas duplas, inseridas em um parágrafo comum no corpo do texto, conservando o mesmo tipo e tamanho da fonte.

Exemplos:

1. Esse modelo, como nota Marcondes (2003, p. 29), “tornou-se o ponto de partida...”.
 2. Conforme afirmam as autoras, “Numerosos linguistas já observaram que as unidades lexicais estabilizam convencionalmente os significados das palavras numa comunidade lingüística” (MONDADA; DUBOIS 2003, p. 43).
- Citações acima de 03 linhas: sem aspas, destacadas por um recuo de 4cm à esquerda, com a mesma fonte, mudando o tamanho para 10.

Exemplo:

3. O domínio das tarefas do motorista, segundo explicam os autores, não termina em determinado ponto; ele tem a estrutura de níveis regressivos de detalhamento que se misturam em um background não-específico. De fato, movimentos direcionados bem-sucedidos, tais como dirigir, dependem de habilidades motoras adquiridas e do contínuo uso do senso comum ou conhecimento de background (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 2003, p. 155).

- Citações em língua estrangeira: em itálico e traduzidas em nota de rodapé.

Tabelas, ilustrações e outros elementos visuais

Numerados com algarismos arábicos, com identificação na parte superior (conforme ABNT - NBR 14724).

Notas

Em rodapé, corpo 10, numeradas de acordo com a ordem de aparecimento.

Referências

Ao final do texto, abaixo do subtítulo Referências, alinhadas à esquerda, sem adentramento, em ordem alfabética de sobrenomes (conforme ABNT - NBR 6023).

Endereço para submissão

Enviar trabalhos para o seguinte email: *linguagememfoco@uece.br*