

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOLOGIA
E LÍNGUA PORTUGUESA

RUTE IZABEL SIMÕES CONCEIÇÃO

O professor de Língua Portuguesa na visão de formandos em Letras

São Paulo
2008

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

RUTE IZABEL SIMÕES CONCEIÇÃO

O professor de Língua Portuguesa na visão de formandos em Letras

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para a obtenção do título de Doutor em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Manoel Luiz Gonçalves Corrêa

São Paulo
2008

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Conceição, Rute Izabel Simões

C744 O professor de Língua Portuguesa na visão de formandos em Letras/
Rute Izabel Simões Conceição; orientador Manoel Luiz Gonçalves
Corrêa. – São Paulo, 2008.
299 f.

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas. Área de Concentração: Língua Portuguesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

1. Língua Portuguesa (Estudo e Ensino) – 2. Letramento – 3. Escrita (Representações sociais) – 4. Semióforo – 5. Professor-investigador – 6. Professor-repassador de conteúdos I. Título

Ficha Catalográfica elaborada pelo Serviço de Biblioteca e Documentação da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Rute Izabel Simões Conceição

O professor de Língua Portuguesa na visão de formandos em Letras

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para a obtenção do título de Doutor em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Manoel Luiz Gonçalves Corrêa

Aprovado em: 25 de agosto de 2008

Banca Examinadora

Prof. Dr. Manoel Luiz Gonçalves Corrêa (USP) - Presidente da Banca

Universidade de São Paulo

Assinatura: _____

Prof.^a Dr.^a Helena Hatsue Nagamine Brandão (USP)

Universidade de São Paulo

Assinatura: _____

Prof. Dr. Marcos Araújo Bagno (UNB)

Universidade de Brasília

Assinatura: _____

Prof. Dr. Paulo Coimbra Guedes (UFRGS)

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Assinatura: _____

Prof.^a Dr.^a Sheila Vieira de Camargo Grillo (USP)

Universidade de São Paulo

Assinatura: _____

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a

Jorge Augusto

Pedro Augusto

Davi Augusto

E

À minha primeira professora, "Professora Ruth".

*Num rancho de pau-a-pique, de chão batido, com uma
susa de 1m², uma classe multisseriada e grande parte das
crianças falantes do guarani e não do português, ela me
ensinou a ler, a escrever e a descobrir o valor da partilha
do conhecimento.*

AGRADECIMENTOS

Ao Ser a quem reporto por Deus e julgo superior a mim e às pessoas às quais admiro pela sabedoria, inteligência, generosidade...

Às famílias Simões e Conceição.

Ao professor Dr. Manoel Luiz Gonçalves Corrêa pela orientação firme e competente e pelo exemplo de profissionalismo.

À professora Dra. Françoise Boch pela coorientação durante o período de Estágio no Laboratoire de Linguistique et de Didactique des Langues Étrangères et Maternelles - Université Stendhal de Grenoble 3.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior pela bolsa de estudos concedida durante o período de doutorado no Brasil e de estágio na França.

Ao Ministério da Educação, à Fundação Carlos Chagas e ao orientador deste trabalho pela liberação dos textos analisados nesta pesquisa.

Aos colegas da Coordenadoria de Pós-Graduação e da Faculdade de Comunicação Artes e Letras da Universidade Federal da Grande Dourados e da Coordenadoria de Pós-Graduação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul pelo apoio técnico durante o período de pós-graduação.

Aos professores da Universidade de São Paulo e da Université Stendhal de Grenoble 3 pela partilha de conhecimentos nas disciplinas que cursei: Ana Paula Scher, Anne Juthier, Ataliba T. de Castilho, Catherine Frier, Cristina Altman, Françoise Boch, Francis Grossmann, Hardarik Blühdorn, Helena H. Nagamine Brandão, Jean-Emmanuel LeBray, José Luiz Fiorin, Luiz Antonio da Silva, Manoel L. Gonçalves Corrêa, Maria Lúcia da C. Victório de O. Andrade, Marilza Oliveira, Norma Discini de Campos, Sheila V. de C. Grillo, Valdir Barzoto.

Aos professores e pesquisadores do “Laboratoire de Linguistique et de Didactique des Langues Étrangères et Maternelles” - Université Stendhal G 3 e aos colegas do “Grupo de Pesquisa Práticas de Leitura e Escrita em Português Língua Materna” da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras\USP, coordenado pelo prof. Dr. Manoel L. G. Corrêa, pelas discussões proveitosas durante as reuniões de estudo.

Aos professores voluntários e colegas do “Circle de Conversation de l’Alliance Française” em Grenoble (FR), aos amigos de “l’Eglise Chritienne” em Grenoble (FR) e aos professores e funcionários do “Institut Cavilan” em Vichy (FR) pelo convívio e pelas preciosas informações sobre a cultura local.

Às pessoas que dedicaram parte do seu tempo graciosamente para nos dar o apoio necessário para encaminharmos nossos estudos de pós-graduação no Brasil e no exterior: Áurea Rita de A. Ferreira, Adair Vieira Gonçalves, Caroline Pinto, Delinda Simonetto, Elizabeth Larroze, Maria das Dores C. V. Marchi, Maria Jussara S. Emílio, Rodolvena Simões, Augusto, Pedro e Davi inclusos.

CONCEIÇÃO, Rute Izabel Simões. **O professor de Língua Portuguesa na visão de formandos em Letras**. 2008. 299 f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – Universidade de São Paulo, 2008.

RESUMO

O trabalho tem por objetivos estudar os modos de representação do papel do professor de Língua Portuguesa construídos por acadêmicos do curso de Letras e fornecer elementos para propostas de intervenção no ensino superior, especialmente na formação do professor de Língua Portuguesa. Foram analisados 75 textos produzidos por formandos em Letras de Instituições de Ensino Superior, públicas e privadas, do Estado de Mato Grosso do Sul. Os textos foram produzidos como resposta a uma questão discursiva que avaliava os conhecimentos de Linguística e de Língua Portuguesa no Exame Nacional de Cursos em 2001 e correspondem ao total de textos desse Estado disponibilizados em amostra cedida pelo INEP-MEC. Por meio de uma abordagem qualitativa dos dados lingüísticos, numa perspectiva sociocultural e discursiva, o caminho percorrido para investigar indícios dessa representação fundamentou-se nos aportes oferecidos pelo chamado paradigma indiciário. Tomando o texto como registro do processo de sua produção, procuramos descrever e explicitar as representações que os concluintes do curso de Letras fazem do professor de Língua Portuguesa. Os resultados evidenciaram que, em seus textos, os formandos alternam os papéis de professor-repassador de conteúdos (papel predominante) e de professor-investigador, oscilação que, ao definir as representações sobre o professor de língua materna como heterogêneas e instáveis, revela que elas estão em constante processo de construção e que, por essa razão, são, também, suscetíveis de alguma intervenção. Defendemos, portanto, que a explicitação dessas representações pode contribuir para uma intervenção crítica nas práticas didático-pedagógicas que assumem como pressuposto a apropriação da *persona* do sujeito conhecedor da língua, apropriação ora feita pelo recurso à metalinguagem técnica (normativa ou descritiva) ora ensejada pela didática do seu ensino, ambas sob a luz da concepção de língua como semióforo.

Palavras-chave:

representações sociais da escrita; letramento; semióforo; ensino-aprendizagem de língua portuguesa; professor-repassador de conteúdos; professor-investigador.

CONCEIÇÃO, Rute Izabel Simões. **The Portuguese Language teacher in the viewpoint of Language and Linguistics's undergraduate students.** 2008. 299 f. Thesis (Doctor's degree in Language and Linguistics) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – Universidade de São Paulo, 2008.

ABSTRACT

This research has the objective to study means of representation of Portuguese Language teacher's role construed by Language and Linguistics' undergraduate students, and give elements for intervention proposals, mainly along their graduation program as Portuguese Language teachers. 75 texts produced by those students from Graduation Institutions, public and private, from the state of Mato Grosso do Sul- Brazil, were analyzed. The texts were produced as a reply from a reasoning question which evaluated the knowledge of Portuguese Language and Linguistic in the 2001 *Exame Nacional de Cursos* and correspond to the total texts from this State given by INEP-MEC. By a qualitative approach of linguistic data, through a socio-cultural and discursive perspective, the way to investigate this representation was based on data offered by the indicting paradigm. Taking the text as a registration process of its production, there was an attempt to describe and make clear the representations that the undergraduate students of Language and Linguistics effectuate of the Portuguese Language teacher. Results in the texts, produced by the undergraduate students, showed that the students shift the roles of a content-repassing teacher (predominant role) and an investigative-teacher, oscillation, which when defining the representations made of the mother tongue teacher as heterogeneous and unstable, disclose they are in a constant process of being built and, for this reason, are also susceptible of some intervention. Thus, it is supported that the explicitness of these representations may contribute to a critical intervention in the pedagogic-didactical practices that assume as a presumption of the *persona* appropriation of someone who knows the language, appropriation which is either by using the metalanguage technique (normative or descriptive) or by the didactic of teaching, both in the light of the language conception as semeiophoros.

Key-words:

writing social representation; literacy; semeiophoro; learning-teaching Portuguese Language; content-repassing teacher; investigative-teacher.

SUMÁRIO

Introdução	13
Capítulo 1	20
Considerações teórico-metodológicas	20
1.1 O <i>corpus</i> da pesquisa e o contexto discursivo	20
1.1.1 Delimitações do objeto de estudo	20
1.1.2 O Exame Nacional de Cursos e o <i>corpus</i> da pesquisa	21
Quadro 01 – Questão discursiva para avaliar conhecimentos de Língua Portuguesa e de Linguística	22
1.1.3 As hipóteses de trabalho que orientaram as opções metodológicas	24
1.1.4 A análise dos dados: o uso do paradigma indiciário	25
1.2 A construção do tempo sócio-histórico e a representação social do professor	32
1.2.1 O conceito de tempo sócio-histórico	32
1.2.2 Os PCN de língua portuguesa e a representação do (futuro) professor pela instituição avaliadora	39
1.3 A representação social da linguagem, a concepção dialógica e a complexidade enunciativa.....	44
1.3.1 A concepção dialógica da linguagem em Bakhtin	46
1.3.2 Contribuições de Bakhtin para a reflexão sobre gêneros do discurso e representação	47
1.3.3 Tensão entre a estabilidade das formas composicionais e a liberdade expressiva do enunciador: esfera, gênero e enunciado concreto.....	48
Quadro 02 – Características da oração e do enunciado, segundo Bakhtin	52
Quadro 03 – O enunciado e suas particularidades constitutivas	54
1.3.4 A complexidade enunciativa: o sujeito em busca da unidade do discurso... ..	71
Capítulo 2	75
O letramento no mundo globalizado e as relações entre a fala e a escrita	75
2.1 Noções de letramento	75
2.1.1 Noções de letramento no âmbito das ciências da linguagem	77

2.1.2 Características da perspectiva autonomista de letramento.....	78
2.1.3 Característica da perspectiva ideológica de letramento.....	80
2.2 A concepção ideológica de letramento e a relação entre a fala e a escrita	82
2.2.1 A visão do <i>continuum</i> entre a fala e a escrita.....	82
2.2.2 A visão da heterogeneidade constitutiva da escrita	84
Capítulo 3	93
A construção da Língua Portuguesa como semióforo	93
3.1 O Estado, a língua semióforo e a representação da unidade da nação	94
3.1.1 A criação de semióforos	94
3.1.2 A construção do Estado-nação e a “língua nacional”	98
3.1.3 A construção da língua como semióforo: suas diferentes faces	104
3.1.4 A construção da língua portuguesa como semióforo nacional.....	109
3.2 A heterogeneidade linguística no Brasil: a concorrência entre línguas na formação do português brasileiro como semióforo.....	111
3.2.1 A contribuição das línguas indígenas na formação do português como semióforo	111
3.2.2 A contribuição das línguas africanas na formação do português como semióforo	123
3.2.3 A contribuição das línguas dos imigrantes na formação do português como semióforo	126
3.2.4 A contribuição da língua do colonizador na construção do português como semióforo	135
3.3 O ensino formal da língua portuguesa no Brasil – a construção de um símbolo da unidade nacional.....	140
Quadro 04 - Fases do ensino da língua portuguesa na escola brasileira	147
Quadro 05 - O ensino formal da Língua Portuguesa – da colonização aos dias atuais – alguns fatos do contexto sócio-histórico.....	148
3.3.1 A primeira fase do ensino formal do português no Brasil (do período colonial à ascensão da língua portuguesa – até a década de 1870).....	150
Quadro 06 – As primeiras gramáticas normativas produzidas no Brasil.....	165
3.3.2 A segunda fase do ensino formal do português no Brasil (de 1880 até a década de 1970 – da ascensão à hegemonia da língua portuguesa) .	170

3.3.3 A terceira fase do ensino formal do português no Brasil (a partir de década de 1970).....	176
Capítulo 4	186
Análise dos enunciados e discussão dos resultados	186
4.1 A réplica expressiva e os indícios de representação do papel do professor de língua portuguesa	187
4.1.1 Aspectos pontuais da cena de enunciação	187
Quadro 7 – Questão proposta no Exame Nacional de Cursos de 2001	189
4.1.2 O discurso escolar-científico e os indícios de representações do papel do professor e da língua semióforo.....	197
Tabela 01 – Levantamento dos tipos de enunciados-resposta	200
Tabela 02 – Levantamento geral de expectativa de ocorrências e das ocorrências apresentadas em cada tipo de enunciado	202
Tipos de enunciados	202
Quadro 08 – Levantamento dos tipos de enunciados e das representações iniciadas	206
4.1.3 Análise dos enunciados-resposta caracterizados pela exploração analítica do texto-base	206
Tabela 03 – Levantamento geral dos problemas identificados, das soluções propostas e das justificativas apresentadas nos enunciados do Tipo 1	209
Tabela 04 – Levantamento dos problemas de coesão identificados no texto-base pelos enunciados do Tipo 1	210
Tabela 05 – Levantamento das ações apresentadas como proposta de solução nos enunciados do Tipo 1	211
Tabela 06 – Levantamento do tipo de fundamentação teórica das justificativas apresentadas nos enunciados do Tipo 1	213
Tabela 07 – Levantamento dos problemas de coesão identificados, das soluções propostas e das justificativas apresentadas nos enunciados do Tipo 2	220
Quadro 09 – Exemplos de menções à abordagem teórica	221
Tabela 08 – Levantamento dos tipos de menção à abordagem teórica em todos os enunciados.....	222
4.1.4 Análise dos enunciados que se caracterizaram pela exploração da reformulação do texto-base	240
Tabela 09 – Levantamento dos problemas de coesão identificados, das soluções propostas e das justificativas apresentadas nos enunciados do Tipo 3	243
Tabela 10 – Levantamento dos problemas de coesão identificados no texto-base pelos enunciados do Tipo 3	244

Tabela 11 – Levantamento das ações propostas como solução nos enunciados do Tipo 3	246
Tabela 12 – Levantamento do tipo de abordagem teórica da justificativa nos enunciados do Tipo 3.....	247
Tabela 13 – Levantamento dos problemas de coesão identificados, das soluções propostas e das justificativas apresentadas nos enunciados do Tipo 4 e do Tipo 5	252
Tabela 14 – Levantamento geral dos problemas de coesão identificados, das soluções propostas e do tipo de abordagem teórica das justificativas	255
Considerações finais.....	257
Tabela 15 – Operações linguísticas realizadas pelos formandos na reformulação do texto-base	260
Referências Bibliográficas.....	285

INTRODUÇÃO

Na sociedade atual, o letramento tornou-se critério básico de sobrevivência. Na medida em que uma língua se torna semióforo, isto é, um símbolo de unidade nacional a partir do qual um grupo de pessoas se identifica, a tecnologia da escrita – um dos instrumentos por meio do qual se realiza o letramento e se propaga a unidade linguística¹ – tornou-se, ao longo dos anos, um dos critérios para caracterização do cidadão pleno e a escola passou a desempenhar um importante papel no desenvolvimento do processo de aquisição da escrita e da leitura na construção da cidadania nos países. Nesse contexto, tanto a instituição escolar, quanto o professor – seja o do nível fundamental, médio ou superior –, passaram a ser alvo constante de avaliações, cujo objetivo é estabelecer parâmetros relativos à qualidade do ensino.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), por meio da “Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: visão e ação”, elaborada em 1998, em Paris, estabeleceu, entre outras metas, que a avaliação da qualidade das instituições de ensino superior deveria ser viabilizada pelos países como um todo e pelas instituições de ensino superior em particular. Essa avaliação deveria visar à busca de excelência por parte das instituições de ensino superior já que seriam as responsáveis pela tomada de iniciativa no que diz respeito à preservação da diversidade, da autonomia e da identidade cultural dos países diante do avanço do processo de homogeneização acelerado pela globalização mundial.

Nesse quadro, a avaliação é, sem dúvida, um importante instrumento para o monitoramento, a aferição e o estabelecimento de parâmetros de qualidade da educação em todos os níveis e o Brasil, mesmo antes da divulgação da “Declaração da UNESCO”, vem desenvolvendo uma política alinhada com essa perspectiva.

¹ A ortografia está em consonância com o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa promulgado pelo Decreto nº 6584 em 29.09.2008. Mantivemos sem alteração os trechos de citações diretas e os nomes das obras consultadas.

Pode-se dizer que na década de 90 essa política se intensificou revelando que o Brasil tem uma política atualizada a esse respeito.

No que tange à avaliação dos diferentes cursos nas Instituições de Ensino Superior (IES) do Brasil, há que se sublinhar, no entanto, que ela foi implantada progressivamente. Os cursos de Letras, por exemplo, começaram a ser avaliados pelo Ministério da Educação do Brasil (MEC), por meio do sistema avaliativo denominado Exame Nacional de Cursos (ENC), a partir do ano de 1998.

Em 2004, o Exame Nacional de Cursos sofre alteração, reestrutura-se em vista de críticas provenientes dos debates relacionados à questão da avaliação de cursos. Desse modo, o ENC é substituído pelo Exame Nacional de Desempenho de Estudante (ENADE) que integra o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Os acadêmicos, que eram avaliados somente no período de conclusão do curso passam, a partir de então, a serem avaliados no momento do ingresso e no da conclusão. Tal mudança tem em vista tornar mais evidentes as contribuições da instituição no processo de formação do acadêmico. Com isso, o MEC visava à correção de uma das distorções do ENC: aquela que apontava serem os acadêmicos os únicos responsáveis pelo baixo rendimento apresentado no “Provão”.

Vale acrescentar que o Sistema Nacional de Avaliação Superior foi constituído em torno de três eixos² principais com base nos quais o MEC se propôs a avaliar as instituições (a responsabilidade social, a gestão e as instalações), os cursos (o ensino, a pesquisa, a extensão e o corpo docente) e o desempenho dos estudantes.

Para a consecução desses objetivos, o sistema avaliativo disponibilizou uma série de instrumentos referentes à auto-avaliação, à avaliação externa, à avaliação dos estudantes e das condições de ensino e à informação (cadastro e senso).

Apesar das muitas críticas recebidas pelo antigo ENC, não se pode negar, mesmo depois de sua extinção, as contribuições dele advindas. Por exemplo, a

2 Cf. Informações disponíveis no site do MEC/INEP: <<http://www.inep.gov.br/superior/sinaes>>. Consultado em jul. de 2004.

preocupação das Instituições de Ensino Superior (IES) com a avaliação e, em consequência disso, a busca de excelência por parte das IES materializada, principalmente, na qualificação do corpo docente, na atualização dos currículos dos cursos de graduação. Em decorrência disso, vale registrar, houve uma intensa reflexão sobre a qualidade dos cursos. Esta, nem sempre revertida em melhoria da qualidade do desempenho dos acadêmicos, mas sempre proveitosa na medida em que o sistema de educação superior passou a se reestruturar em busca de melhor adequar-se às exigências mínimas estabelecidas pelo Estado.

A partir dos resultados obtidos nas avaliações institucionais, as instituições têm se preocupado com sua imagem resultante da qualidade do ensino que oferecem e têm procurado identificar suas potencialidades e deficiências visando encontrar alternativas para melhorar seus padrões de desempenho no ensino-aprendizagem. Ainda que tais iniciativas se mostrem aquém da real necessidade de melhoria da qualidade do ensino oferecida no país, indicam uma desacomodação, especialmente no âmbito das instituições privadas, já que estas são as que menos têm investido na qualificação do corpo docente e na pesquisa científica, conforme aponta Gisele Real (2007).

Entre as críticas recebidas pelo ENC, sobressaiu aquela que apontava para o Provão, que vinha sendo considerado como um fim em si mesmo, fator que, na visão de alguns analistas, estaria anulando os benefícios. Destaca-se como uma das críticas mais contundentes recebida pelo Provão ao longo de sua existência, aquela que aponta para o fato de que o Provão poderia acabar levando a universidade a se reduzir apenas ao “treinamento” de recursos humanos, a simplesmente formar “bárbaros altamente preparados”³.

Dilvo Ristoff (2002) observa que o compromisso da universidade vai além da técnica, do conhecimento específico, isto é, no caso da formação do educador, esta não deve se reduzir apenas ao fornecimento de informação, de bibliografias e de novas técnicas de ensino. Em resumo, o compromisso social da universidade transcende o compromisso estrito de formar o profissional tecnicamente bem

³ Termo utilizado por W. Zinsser, citado por Ristoff (2002, p. 24).

preparado. O trecho a seguir resume a preocupação desse estudioso com a questão:

O que queremos são pessoas para as quais a profissionalização não seja sinônimo de estreiteza, de barbarismo, de falta de compreensão ética, de falta de empatia com os valores sociais que nos sustentam enquanto sociedade democraticamente organizada. [...]. A educação cidadã e a educação profissional, *pois*, devem e podem ser vistas como complementares e não como antagônicas (RISTOFF, 2002, p. 25).

De nossa parte, embora consideremos legítima a preocupação do pesquisador, entendemos que essa prática institucional de avaliação é uma prática social que tem seu valor por enfatizar, pelo menos, o aspecto da formação profissional, já que a complementaridade entre a educação cidadã e a profissional não poderia se constituir pelo simples abandono de qualquer dos lados.

Paralelamente a essas mudanças no sistema educacional brasileiro, nas últimas décadas, novas concepções de alfabetização e a introdução de novas noções de letramento (STREET, 1984; TFOUNI, 1994; GRAFF, 1994; KLEIMAN, 1995; ROJO, 1995; SIGNORINI, 1995; SOARES, 1998 entre outros), bem como de abordagens sobre as relações entre fala e escrita (BIBER, 1988; MARCUSCHI, 1998; CORRÊA, 2004) constituíram um campo de pesquisa sobre a escrita e possibilitaram mudanças no que diz respeito às representações da escrita. Acrescesse a essas mudanças, o vigor que os estudos da linguagem aplicados ao ensino adquiriram a partir da difusão, no Brasil, dos postulados de Mikhail Bakhtin e Volochinov (1995-1929) e Bakhtin (1992-1979 e 2003-1979)⁴ que possibilitaram novas abordagens dos dados linguísticos numa perspectiva sociocultural e discursiva.

Este trabalho faz parte do franco desenvolvimento que tem ocorrido no campo dos estudos do letramento, mais especificamente dos estudos das representações sociais da escrita e tem por objetivos estudar os modos de representação do papel do professor de língua portuguesa construídos por acadêmicos em Letras e fornecer elementos para propostas de intervenção no ensino superior, especialmente na formação do professor de português. Nesse sentido, poderá também contribuir para

⁴ Trata-se da mesma obra com tradução elaborada por diferentes tradutores.

uma melhor compreensão de alguns princípios defendidos em documentos oficiais, como, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998), publicados pelo MEC, a partir de 1998, e nas avaliações institucionais.

Com a publicação dos PCN de Língua Portuguesa, uma das intenções do MEC parece ter sido a de proporcionar a construção de uma imagem de professor diferente da que se tinha até então, visto que o professor esperado pela instituição regulamentadora do ensino no país, segundo expresso nos atuais PCN (Ibid., p. 22), deverá ser responsável por organizar a “mediação entre o sujeito da aprendizagem e o objeto do conhecimento”, por meio da ação de refletir, atuando, assim, como um mediador do conhecimento. Nessa perspectiva, parece haver a pretensão de que o professor assuma um papel que ultrapasse os limites de mero “repassador de conhecimentos prontos e acabados” para os alunos, devendo, no processo de transposição didática (TD)⁵ (CHEVALLARD, 1991), mostrar-se capaz de, ao lado dos alunos, agir e refletir sobre a linguagem.

Desse modo, presume-se – e esse é um dos aspectos que a questão avaliativa proposta pelo MEC pretendia verificar – que, ao final do curso de Letras, o formando fosse capaz de agir por meio da linguagem e de explicar sua ação optando por uma metalinguagem que lhe permitisse explicitar as ações realizadas e, neste caso, convencer o leitor/avaliador representante do MEC de que sabia “o quê” e “por quê” propor sugestões de alteração ao texto-base (texto de uma criança de 10 anos citado na prova) e “como” propô-las.

Consideramos que a questão proposta no Exame acabou mobilizando no formando a projeção da imagem que ele faz do professor, da escrita e de si próprio. Assim, partimos do princípio de que, para responder à questão proposta no exame, o acadêmico teria como uma das representações sobre si mesmo, a de assumir o papel de um professor que se definisse pela relação ativa com a produção do conhecimento e com seu ensino, diante de seus interlocutores pressupostos. Tal proposição considera que os textos resultam da resposta discursiva a uma questão proposta para avaliar a habilidade de interpretar um gênero específico, produzido

⁵ A TD trata das transformações pelas quais passa o conhecimento no processo de didatização.

num registro linguístico particular, e de explicitar os processos ou argumentos utilizados para justificar tal interpretação.

Focalizando o ensino-aprendizagem da escrita no nível universitário, trabalhamos com textos escritos como resposta a uma questão discursiva que avaliava os conhecimentos de Linguística e de Língua Portuguesa no Exame Nacional de Cursos em 2001. Buscamos detectar e explicar os modos de representação, em particular do papel do professor de Língua Portuguesa, investigando indícios dessa representação por meio de marcas linguísticas presentes na enunciação. Foram analisados 75 textos produzidos por formandos em Letras de Instituições de Ensino Superior, públicas e privadas, do Estado de Mato Grosso do Sul – estado em que está situada a Universidade Federal da Grande Dourados⁶, na qual a investigadora responsável por esta pesquisa é professora. Esses 75 textos correspondem ao total de textos desse Estado disponibilizados em amostra cedida pelo INEP-MEC⁷.

A investigação das representações do papel do professor de língua portuguesa – acrescidas do fato de que as representações sociais dizem respeito ao conjunto de conhecimentos constituídos pelo indivíduo, ou grupo, nas diferentes práticas sociais – levou-nos a fazer dois questionamentos que se destacaram no direcionamento desta pesquisa:

- Quais aspectos indiciam a construção de uma imagem de professor que tende a reforçar o caráter simbólico da língua semióforo em sua dimensão homogeneizadora das diferenças linguísticas?

⁶ Quando iniciamos este trabalho, em 2004, pertencíamos ao quadro funcional da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Com o desmembramento e conseqüente criação da Universidade Federal da Grande Dourados, efetivada em 2006, passamos a fazer parte do quadro funcional da nova universidade.

⁷ A autorização para uso do material foi concedida pelo INEP-MEC ao orientador desta pesquisa, conforme Ofício INEP/DAES nº 001708/2002 de 02/04/2002. Este trabalho é vinculado ao projeto **O Exame Nacional de Cursos e as práticas de leitura e escrita de formandos em Letras** – coordenado pelo orientador desta tese – que integra, por sua vez, o Projeto CAPES/COFECUB 510/05 **Ensino-aprendizagem da escrita na formação de profissionais de nível universitário**, desenvolvido pela Universidade de São Paulo, Universidade de Campinas e Université Stendhal, Grenoble 3 (França).

- Quais aspectos indiciam a construção de uma imagem de professor que tende a permitir a compreensão do funcionamento do simbólico nas práticas linguísticas cotidianas?

Organizamos a demonstração de todo o processo investigativo em quatro capítulos. No Capítulo 1, apresentamos as considerações teórico-metodológicas. Procuramos explicitar a perspectiva que orientou a análise dos dados e a revisão da bibliografia concernente aos fundamentos teóricos sobre representação social, construção do tempo sócio-histórico, concepção de linguagem e de enunciação; no capítulo 2, o letramento no mundo globalizado e as relações entre a fala e a escrita, discutimos as relações entre a fala e a escrita segundo as perspectivas autonomista e ideológica de letramento. Apresentamos e discutimos a concepção de heterogeneidade constitutiva de escrita que norteia este trabalho; no capítulo 3, destacamos a construção da língua portuguesa como semióforo. Refletimos sobre o processo de institucionalização e de construção da unidade da língua portuguesa e de sua representação como semióforo nacional. Apresentamos as fases do ensino de língua portuguesa no Brasil desde o período colonial aos dias atuais; no capítulo 4, Análise dos enunciados e discussão dos resultados, apresentamos a análise e a discussão dos resultados seguida das considerações finais.

CAPÍTULO 1

CONSIDERAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Neste capítulo, descrevemos a metodologia da pesquisa e apresentamos as concepções teóricas que norteiam a análise dos dados e a interpretação dos resultados. O capítulo foi dividido em três grandes tópicos com suas subdivisões. No primeiro, apresentamos detalhadamente a perspectiva metodológica que orientou a análise dos dados; no segundo, explicitamos o conceito de tempo sócio-histórico que orienta a pesquisa e discutimos a representação do professor de Língua Portuguesa que está projetada nos documentos oficiais, em particular nos PCN de Língua Portuguesa. No terceiro tópico, discutimos aspectos referentes à representação social da linguagem e a concepção dialógica, como também a visão de complexidade enunciativa conforme adotadas neste trabalho. Pretendemos, com isso, delimitar, dentre as inúmeras perspectivas de análise abertas, a que melhor explique os fatos linguístico-discursivos diante dos quais nos deparamos.

1.1 O *corpus* da pesquisa e o contexto discursivo

1.1.1 Delimitações do objeto de estudo

A pesquisa toma como ponto de partida o questionamento em torno da relação entre as representações do papel do professor de Língua Portuguesa e suas possíveis ressonâncias nas práticas de escrita de formandos em Letras. Partimos de uma abordagem qualitativa dos dados lingüísticos numa perspectiva sociocultural e discursiva ancorada nos postulados de Bakhtin e Volochinov (1995) e Bakhtin (1992 e 2003).

Considerando o texto de futuros professores como efeito do processo de letramento a que esses sujeitos foram submetidos ao longo dos anos, defendemos que a explicitação dessas representações indiciadas nas práticas de escrita de formandos em Letras pode ajudar a explicar o modo como os futuros professores se apropriam do papel que pressupõe o sujeito conhecedor das teorias linguísticas, da

metalinguagem técnica e da didática do ensino da língua portuguesa sob a luz da concepção de língua como semióforo. Com isso, pretendemos chegar a algumas considerações que forneçam elementos para propostas de intervenção no ensino superior, especialmente naquele dirigido à formação do professor de português.

O *corpus* é proveniente de um evento específico (uma prova\exame) no qual os sujeitos foram colocados numa situação de enunciação que propiciou a representação do papel do professor de língua portuguesa.

Na análise e interpretação dos dados levamos em consideração não só o momento pontual da realização da prova, mas toda a complexidade do contexto discursivo que permeou o processo.

1.1.2 O Exame Nacional de Cursos e o *corpus* da pesquisa

O *corpus* da pesquisa, conforme já explicitamos, é proveniente do Exame Nacional de Cursos (ENC) – Provão 2001 – proposto pelo MEC para avaliar os cursos superiores oferecidos pelas Instituições de Ensino Superior do país. Há que se registrar que a prova foi organizada em três partes. A primeira, composta por 40 questões objetivas; a segunda, por três questões discursivas; a terceira, por 12 questões que solicitavam impressões sobre a prova. Para compor o material de análise desta pesquisa, selecionamos respostas referentes a uma das questões incluídas na segunda parte da prova.

A delimitação do *corpus* obedeceu ao seguinte critério: definimos inicialmente que a resposta discursiva à questão⁸ que visava à avaliação de conhecimentos específicos de Língua Portuguesa e de Linguística (primeira questão integrante da segunda parte da prova) seria objeto de análise. Em seguida, de um conjunto de 3363 provas⁹ (excluídas 262 provas com respostas em branco) liberadas pelo MEC contendo respostas de acadêmicos de todos os estados da federação, selecionamos

⁸ A prova completa, incluindo outras questões discursivas e as questões objetivas, está disponível em: <<http://www.inep.gov.br/superior/provao>>. Acesso em fev.2004; mar. 2008.

⁹ Número total de textos liberados pelo INEP/DAES/MEC ao orientador desta tese.

as provas respondidas por acadêmicos formandos dos cursos de Letras do Estado de Mato Grosso do Sul, num total de 77 textos. Dessas 77 provas, duas foram excluídas porque não continham a resposta da questão sob análise. Foram analisados, então, 75 textos¹⁰. A opção pelo recorte etnográfico justifica-se, sobretudo, pelo fato de a investigadora desempenhar atividades de docência no Estado de Mato Grosso do Sul.

A seguir passamos à explicitação do aspecto qualitativo da análise.

No que diz respeito à questão discursiva proposta no Exame\Provão e apresentada abaixo, explicitamos que ela solicitava a intervenção do formando sobre um texto-base produzido por uma criança de 10 anos.

Quadro 01 – Questão discursiva para avaliar conhecimentos de Língua Portuguesa e de Linguística

<p>2ª PARTE</p> <p>QUESTÃO 1</p> <p>O texto abaixo foi produzido por uma menina de 10 anos.</p> <p style="text-align: center;">O outro lado da ilha</p> <p>Essa história começa com uma família que vai a uma ilha passar suas férias. Quando eles chegam eles vão logo explorando a ilha e explodem uma barreira que os impediam de passar para o outro lado da ilha.</p> <p>Quando eles foram dormir eles perceberam que os bezerros começaram a correr e que quando eles foram ver o que estava assustando os bezerros. Quando eles de repente, com uma patada só um caranguejo gigante os atacou. Débora que era sua esposa começou a chorar dizendo que queria ir embora.</p> <p>Quando amanheceu eles foram ver como estava o barco, para ir embora e perceberam que o barco não estava lá. Os homens saíram para explorar a ilha, e no meio do caminho encontraram um caranguejo que estava no penhasco. Eles não quiseram saber e atiraram no caranguejo que caiu ribanceira abaixo. Mas o marido de Débora, desmaiou e seu irmão não tinha como ajudá-lo, por isso foi chamar ajuda. [...]</p> <p>(In: Marcuschi, L. A. <i>Anáfora indireta: o barco textual e suas âncoras</i>, inédito, fragmento adaptado).</p> <p>Uma característica desse texto é a forma como a menina faz as ligações coesivas. Elabore um texto no qual você proponha alterações para o segundo parágrafo, apresentando três soluções para o problema dos elos coesivos. Justifique as alterações sugeridas com apoio de noções lingüísticas.</p> <p>(Valor total: 35 pontos)</p>

¹⁰ Esse número corresponde a 15% dos acadêmicos avaliados no Mato Grosso do Sul, número total de avaliações disponibilizadas pelo MEC.

Como se pode observar, há a solicitação de elaboração de um texto em que se explicitem as propostas de alteração e apresentem as justificativas em torno das alterações propostas com apoio de noções linguísticas. Isso significa que não bastaria ao formando agir com a linguagem e sobre a linguagem de modo espontâneo, como o fazemos, geralmente, nas interações cotidianas. As ações com a linguagem e sobre a linguagem necessitariam entrecruzar-se com uma reflexão detida no que tange às ações linguísticas, isto é, o formando precisaria, para responder à questão, conhecer e utilizar uma determinada metalinguagem que lhe permitisse falar sobre a linguagem.

Sabemos que diferentes metalinguagens coexistem e a opção por uma delas, ainda que de forma implícita, não é uma escolha neutra, retrata a concepção linguística subjacente à maneira como se compreende e como se explica a língua. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN) deixam claro que, ao longo da escolarização, a escola deve, prioritariamente, encarregar-se de trabalhar com a língua em seus diferentes usos linguísticos (gêneros discursivos). Para orientar os alunos em seus diferentes usos linguísticos de modo satisfatório, o professor necessita dominar, além dos usos, uma determinada metalinguagem sistemática com a qual analisa as ações linguísticas de seus alunos com vistas a criar situações desafiadoras que os levem a avançar no domínio dos diferentes usos linguísticos em diferentes modalidades.

Com base nisso, afirmamos que, para responder à questão, o acadêmico teria como uma das representações sobre si mesmo, a de assumir o papel de um professor que sabe refletir e explicitar sua reflexão sobre a linguagem diante de seus interlocutores pressupostos. Tal afirmação tem em vista que os textos resultam da resposta discursiva a uma questão proposta para avaliar não somente a habilidade de interpretar textos de diferentes gêneros e registros linguísticos, mas, sobretudo, a de explicitar os processos ou argumentos utilizados para justificar tal interpretação utilizando metalinguagem específica. Essa constatação levou-nos a formular duas hipóteses.

1.1.3 As hipóteses de trabalho que orientaram as opções metodológicas

Partimos de duas hipóteses: uma de carácter mais geral e outra de carácter específico. A hipótese geral, orientadora das opções metodológicas de investigação, é a de que, indicadas em seus textos, ficam registradas as representações que os formandos construíram ao longo de sua história escolar. A hipótese específica é a de que os formandos, ao assumirem atitude responsiva, apropriam-se (ou não) do papel que pressupõe um sujeito conhecedor das teorias linguísticas, da metalinguagem técnica e da didática do ensino de língua portuguesa e, nessa condição, assumem uma posição de réplica (posição responsiva valorativa) diante dos enunciados aos quais respondem.

Partindo dessas hipóteses, procuramos captar, no enunciado construído pelos formandos, por meio da análise de marcas dialógicas presentes na enunciação, as representações que o escrevente faz sobre dois aspectos que compõem a sua representação sobre o papel do professor de Língua Portuguesa, a saber:

- o que se refere aos momentos em que, ao se apropriar do papel do **professor conhecedor das teorias linguísticas**, o formando explicita seu domínio por meio do uso de uma metalinguagem específica e de construções linguísticas que demonstrem seu conhecimento dos gêneros discursivos e da teoria do campo das Ciências da Linguagem. Esse caso diz respeito ao modo como representa o seu papel de professor investigador e sua relação com o conhecimento científico da língua;
- o que se refere aos momentos em que, ao apropriar-se do papel de **professor conhecedor da didática de ensino da língua**, o formando explicita seu domínio do modo de atuação didático-pedagógica do profissional. Esse caso diz respeito aos modos de representar o papel do professor em sua atuação didático-pedagógica.

Na qualidade de aspectos constitutivos da representação do escrevente sobre o papel do professor de língua portuguesa, constituímos o lugar do professor conhecedor das teorias linguísticas e o do conhecedor da didática do ensino de português como lugares privilegiados pelo analista na observação das réplicas dos

formandos. Em outras palavras, o diálogo que o formando procura manter com a instituição que o avalia e com o aluno cujo texto é por ele avaliado ao colocá-lo em diferentes posições, permite observar diferentes representações do seu papel de professor.

Sobre o caráter de réplica que é dado às pistas linguísticas, recorremos a Bakhtin (1992):

O enunciado do outro e a palavra do outro, conscientemente percebidos e distinguidos em sua alteridade, e introduzidos em nosso enunciado, incutem-lhe algo que se poderia qualificar de irracional do ponto de vista do sistema da língua, e em particular, do ponto de vista da sintaxe. A inter-relação que se estabelece entre o **discurso do outro assim inserido e o resto do discurso (pessoal)** não tem analogia com as relações sintáticas existentes dentro dos limites de um conjunto sintático simples ou complexo [...]. **Em compensação, essas inter-relações têm analogia** (sem serem, é evidente, idênticas) **com as relações existentes entre as réplicas do diálogo** (p. 317-318, grifo nosso).

É possível enxergar nas palavras do autor que o aspecto motivador do aparecimento alternado de diferentes modos de representação do diálogo é, de fato, o caráter de réplica.

Pretendemos mostrar que os dois lugares constituídos como privilegiados para observação das réplicas – o do conhecimento científico sobre a língua e o do saber didático-pedagógico – constituem o papel do professor (de língua portuguesa) e são imprescindíveis para a realização (esperada) do profissional. Eles são perpassados por diferentes tipos de afirmação do estatuto de semióforo da língua portuguesa e são passíveis de serem captados em função do posicionamento do sujeito na réplica que faz.

1.1.4 A análise dos dados: o uso do paradigma indiciário

As produções discursivas do sujeito escrevente apresentam marcas do oral e do escrito (CORRÊA, 2004), como também índices que apontam para os modos de representação do papel do professor de língua materna por formandos em Letras. Tais representações, no entanto, não se deixam ver com facilidade, motivo pelo qual pretendemos lidar com o texto levando em consideração sua opacidade de sentido.

O caminho para buscar essa compreensão fundamenta-se nos aportes oferecidos pelo chamado paradigma indiciário, explicitado no artigo “Sinais: raízes de um paradigma indiciário”, no qual Carlo Ginzburg (2003) expõe as possibilidades de investigação oferecidas pelo modo de aproximação do objeto de análise, sobre o qual afirma que

[...] a existência de uma profunda conexão que explica os fenômenos superficiais é reforçada no próprio momento em que se afirma que um conhecimento direto de tal conexão não é possível. Se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la (Ibid., p. 117).

Procurando dar uma interpretação teórico-metodológica à utilização do paradigma indiciário no âmbito dos estudos da linguagem, Manoel L. G. Corrêa (1997; 2006b) associa determinação de índices com fragmentos textuais singularmente marcados como réplicas, propondo explorar, por meio da mobilização de fatos dessa natureza, a relação entre procedimento indiciário e complexidade enunciativa. Para o autor, a complexidade enunciativa corresponde à alteridade que, definidora do caráter de réplica de qualquer enunciação, deixa marcas singulares (e de modo saliente, já que muitas vezes imprevisto) nos enunciados, cabendo, pois, ao procedimento indiciário levantar hipóteses sobre a relação entre um dado índice e um fragmento textual marcado como réplica. Em seu trabalho (2006b), o pesquisador exemplifica como “fragmento de réplica as relações intergenéricas”¹¹ tomando-as “como exemplo de determinação de indícios, modo de dar um contorno específico (um significado!) a determinados fatos textuais-discursivos por meio do assim chamado paradigma indiciário” (p. 208). Com efeito, é no texto dos formandos que buscamos traços linguísticos da réplica dialógica do sujeito.

Carlo Ginzburg (2003) expõe como surgiu esse modo de fazer pesquisa ligado a formas de saber que dirigem a atenção aos indícios e ao conhecimento indireto. Esse processo investigativo possibilita recuperar as relações de sentido que os interlocutores mantêm entre si na relação que mantêm com seus objetos de discurso (MONDADA & DUBOIS, 2003). Estes, entendidos como construídos

¹¹ Ao retomar a ideia de relações intergenéricas, o autor assume a perspectiva de Bakhtin (1992) acrescentando que essas relações podem se marcar com a presença, nem sempre prevista, de determinado gênero em outro.

dialogicamente e marcados por diferentes representações que os sujeitos constroem ao longo de seu processo de letramento.

Um dos inspiradores da reflexão de Ginzburg foi o crítico de arte italiano Morelli, por meio do método de atribuição de autoria de quadros. Morelli afirmou que os museus estavam repletos de quadros atribuídos de maneira incorreta e, para se distinguir as cópias dos originais,

[...] é preciso não se basear, como normalmente se faz, em características mais vistosas, portanto mais facilmente imitáveis dos quadros [...] é necessário examinar os pormenores mais negligenciáveis, e menos influenciados pelas características da escola a que o pintor pertencia: os lóbulos das orelhas, as unhas, as formas dos dedos das mãos e dos pés (GINZBURG, 2003, p. 144).

Segundo Ginzburg, o método proposto por Morelli também teria inspirado, não só Arthur Conan Doyle na criação do infalível detetive Sherlock Holmes, como também Freud:

Nos três casos, pistas talvez infinitesimais permitem captar uma realidade mais profunda de outra forma inatingível. Pistas: mais precisamente, sintomas (no caso de Freud), indícios (no caso de Sherlock Holmes), signos pictóricos (no caso de Morelli) [...]
Como se explica essa trilogia? A resposta, à primeira vista é muito simples. Freud era um médico; Morelli formou-se em medicina; Conan Doyle havia sido médico antes de dedicar-se à literatura. Nos três casos, entrevê-se o modelo da semiótica médica: a disciplina que permite diagnosticar as doenças inacessíveis à observação direta na base de sintomas superficiais, às vezes irrelevantes aos olhos do leigo. (GINZBURG, 2003, p. 150-151).

Ginzburg procura mostrar que, assim como o médico produz seus diagnósticos observando, investigando os sintomas, do mesmo modo muitos outros saberes indiciários permitem a produção de conhecimento a partir da leitura e interpretação de sinais, de pistas e de indícios. Assumimos que o professor, na análise de textos de seus alunos, também pode tirar proveito desse processo de investigação, podendo os indícios serem lidos como sintomas do processo de escrita. Na prática do estudo desses indícios, ou pistas linguísticas, neste trabalho, elas serão tomadas como réplicas do sujeito, expressão com a qual pretendemos assinalar os pontos de expressividade que sobressaem na cadeia discursiva. Tal expressividade denuncia o diálogo do formando com a língua, com os outros discursos e com os outros interlocutores nos diferentes modos de representação que o formando faz do papel do professor de língua portuguesa.

As raízes desse trabalho investigativo, afirma Ginzburg (2003), são muito antigas. Teria suas origens nas gerações e gerações de caçadores que durante inúmeras perseguições aprenderam a reconstruir as formas e movimentos das presas por meio de “pegadas na lama, de ramos quebrados, de bolotas de esterco, de tufo de pêlos” etc (Ibid., p. 151). Assim, os caçadores aprenderam “a registrar, interpretar e classificar uma grande diversidade de pistas”. O autor complementa afirmando que esse saber permite remontar uma realidade complexa, não experimentável diretamente, com base em dados aparentemente sem importância. É claro que analisar fenômenos naturais como as pegadas de animais, por exemplo, é diferente de analisar fenômenos culturais como a escrita e os discursos. Ciente disso, Morelli também “propusera-se buscar, no interior de um sistema de signos culturalmente codificados como o pictórico, os signos que tinham a involuntariedade dos sintomas” (e da maior parte dos indícios) nos quais reconhecia o indício mais revelador da individualidade artística. No trabalho com o texto do aluno, também buscaremos “os indícios” na involuntariedade expressiva das réplicas do enunciador (Ibid., p. 171).

Essa expressividade, entendida como réplica, pode ser encontrada na medida em que dirigimos a atenção a certos detalhes, a fragmentos, a excessos ou ausências presentes nos textos e procuramos lhes dar um significado, uma explicação em vez de qualificá-los simplesmente como erro. Essa tentativa de dar um sentido para a expressividade involuntária deixada nos textos pelo escrevente significa, neste trabalho, acessar e procurar compreender o “processo de escrita¹²” dos alunos, perspectiva que se opõe àquela que toma o texto como produto independente do seu processo de constituição, ou um produto final a ser julgado.

¹² Um estudo detalhado sobre o processo de ensino de produção textual na escola, com ênfase no processo de correção centrado em aspectos textuais-discursivos, pode ser encontrado em Conceição (2000; 2002; 2004).

Encontramos, nesse tipo de pesquisa de caráter qualitativo, um meio de investigar o que o paradigma racionalista sempre ignorou por considerar como o desvio, a variação, o incidental¹³. Contudo, como afirma Ginzburg (2003), para as ciências humanas, poderiam ser esses “pequenos indícios dados reveladores de fenômenos mais gerais como a visão de mundo de uma classe social, de um escritor ou de toda uma sociedade”, isto é, que o geral está presente em cada evento singular.

Cientes da opacidade e de que as pistas dialógicas buscadas não se oferecem aleatória e espontaneamente aos olhos do pesquisador, detalharemos, a seguir, os passos metodológicos que orientarão nossa investigação na busca de índices da representação que o formando faz do papel do professor de língua portuguesa.

A investigação do modo de representar o papel do professor de língua portuguesa será efetuada por meio da retomada da ideia geral de Corrêa (1997; 2006b) relativa à associação entre índice e fragmento textual tomado como réplica (BAKHTIN, 1992 e 2003). É na réplica mais saliente que o escrevente se coloca de forma mais expressiva, deixando indícios do diálogo que mantém com os outros parceiros da comunicação verbal. Nossa busca dos índices seguirá, portanto, os rastros de certas marcas dialógicas nos textos dos formandos, as quais procuraremos especificar a seguir.

Partiremos de uma questão que reúne os dois aspectos que compõem, segundo nossa proposição, a imagem do formando sobre o papel do professor de língua portuguesa:

- Quais índices de réplicas presentes nos enunciados possibilitam o reconhecimento de possíveis modos de representação do papel do professor de língua portuguesa mostrados na escrita dos formandos em Letras, quando estes são considerados como especialistas que dominam

¹³ Ginzburg (Ibid., p. 143) frisa que, na visão racionalista do paradigma galileano, quanto mais os traços individuais eram considerados pertinentes, tanto mais se distanciava a possibilidade de um conhecimento cientificamente rigoroso, fato que colocava as ciências humanas – muito mais qualitativas do que quantitativas – numa situação incômoda.

a língua e as teorias da linguagem (1º aspecto) e os procedimentos didático-pedagógicos do ensino de língua (2º aspecto) que lhes conferem o *status* de professor apto a ensinar a língua portuguesa?

Primeiramente, faremos uma análise etnográfica centrada em aspectos da cena de enunciação voltada para a caracterização pontual do evento em que se deu a construção dos enunciados e para a análise da questão do exame que motivou as réplicas dos formandos com vistas a depreender as expectativas da instituição.

Na sequência, investigaremos, tanto nas respostas de cunho argumentativo quanto nas respostas de cunho narrativo apresentadas pelos formandos, o modo como lidaram com as expectativas da instituição e o modo como construíram a réplica aos coenunciadores, com intuito de depreendermos os indícios de representação linguisticamente marcados em diferentes dimensões da linguagem (lexical, semântica, morfossintática, ortográfica).

Para formalizar essa observação, nas **respostas de cunho argumentativo**, verificaremos a relação do formando com a expectativa da instituição indicadas nas respostas que apresentaram a cada uma das solicitações presentes na questão, a saber:

- a identificação dos problemas de coesão do texto-base;
- as propostas de solução apresentadas e
- as justificativas com apoio em noções linguísticas

Nas **respostas de cunho narrativo**, verificaremos a relação do formando com a expectativa da instituição indicada nas propostas de reformulação do texto-base por meio das operações linguísticas realizadas.

Tanto nas respostas argumentativas quanto nas respostas narrativas buscaremos olhar e dar um sentido para os pontos de expressividade, lugar onde a réplica se faz mais saliente, para depreendermos os indícios de representação do papel do professor de língua portuguesa. A análise levará em consideração que as respostas à questão proposta no Exame deverão se dar segundo as formas típicas da esfera e do gênero em que se realiza a comunicação (BAKHTIN, 2003).

Assim, levando-se em consideração o fato dialógico marcado pela relação expressiva do enunciador com o seu enunciado e com os enunciados dos outros parceiros da comunicação verbal (BAKHTIN, 1992) e com a língua, depreenderemos as réplicas. Da interpretação dessa inter-relação, depreenderemos os modos de representação do papel do professor de língua portuguesa.

Não perderemos de vista que, embora essa representação não esteja livre das coerções impostas por todo um sistema institucional de ensino, a relação entre a imagem institucional e a percebida pelos acadêmicos não se refletirá de forma direta e determinista nos enunciados, pois ela “tem seu próprio modo de orientação para a realidade e refrata a realidade à sua própria maneira” (BAKHTIN, 1995, p. 33). Essa realidade refratada é determinada por um conjunto complexo de fenômenos sócio-históricos e também será considerada nesta investigação. Não desconsideraremos que as relações intergenéricas permeiam o processo, embora os textos produzidos se deem num gênero específico. Desse modo, consideraremos que os fatos linguístico-discursivos investigados reproduzem não só a representação institucionalizada do professor (representação socialmente difundida sobre esse papel social) e da unidade da língua semióforo expressas nos documentos institucionais, como também uma representação construída pelo formando, com base na sua história particular de inserção em práticas de leitura e escrita no interior da escola ou fora dela, representação que indica outro modo de participação na dinâmica das representações sociais.

Por meio da depreensão e da análise desses aspectos dialógicos, buscaremos compreender e explicar os modos de representação do papel do professor de língua portuguesa construídos pelo futuro professor diante dos seus interlocutores mais imediatos, a saber, a instituição (representada pela banca de correção das provas) e a aluna (representada pela criança de 10 anos) produtora do texto-base, diante dos quais o *status* de professor estará em jogo.

As seguintes perguntas orientarão a interpretação dos dados:

- quais indícios de representação do papel do professor de língua portuguesa são detectáveis nos enunciados produzidos em resposta à questão proposta pelo MEC no Exame?

- é possível verificar, a partir das representações detectadas, indícios dos diferentes tipos (o eufórico e o disfórico) de afirmação do estatuto de semióforo nacional da língua portuguesa?
- em que medida a explicitação dessas representações pode orientar futuras intervenções no ensino superior, em especial na formação do professor de português?

A investigação dos dados buscará, na perspectiva teórica delineada a seguir, sustentação para as reflexões que tal proposição requer.

1.2 A construção do tempo sócio-histórico e a representação social do professor

Tudo tem seu tempo determinado, e há tempo para todo propósito debaixo do céu: há tempo de nascer e tempo de morrer; tempo de plantar e tempo de colher o que se plantou (Eclesiastes 3: 1-2, p. 640).

Buscamos fundamentar as reflexões gerais sobre as representações sociais numa perspectiva sócio-histórica que toma por base contribuições de Cornelius Castoriadis (1922-1997 e 1991), filósofo grego falecido no final do século passado.

1.2.1 O conceito de tempo sócio-histórico

Ao refletir sobre as representações sociais, o autor afirma ser necessário levar em conta o modo como a tradição construiu o conceito de tempo sócio-histórico. Segundo ele, esse conceito está fundamentado, sobretudo, por perspectivas que dicotomizam o histórico e o social. Um exemplo citado pelo estudioso é o da perspectiva funcionalista de representação. Dessa perspectiva, afirma o autor, as instituições e o conjunto da vida social correspondem a um sistema funcional em que existe uma série integrada de arranjos destinados à satisfação das necessidades da sociedade. Assim concebidas, as necessidades humanas seriam, de certo modo, fixas, de maneira que seria possível explicar a

organização social como o “conjunto das funções que visam a satisfazê-las” (CASTORIADIS, 1982, p. 140).

A contestação de Castoriadis está nas implicações resultantes desse modo de entender as representações, visto que passa a considerar como natural que, quando a sociedade cria uma instituição, concebe como possíveis, ao mesmo tempo, as relações simbólicas e racionais engendradas. Nessa perspectiva, afirmar isso seria o mesmo que considerar que

Só haveria contradição ou incoerência entre os “fins” funcionais da instituição e os efeitos de seu funcionamento real, cada vez que uma regra é estabelecida, sendo garantida a coerência de cada uma de suas inúmeras conseqüências com o conjunto das outras regras já existentes e com os fins conscientes ou “objetivamente” perseguidos (CASTORIADIS, 1982, p. 148).

Se concordarmos com essa hipótese, precisaremos concordar com o fato de que, ao ser criada ou ao ser transformada uma instituição, toda a sua funcionalidade já estará prevista. Castoriadis discorda dessa possibilidade e cita o exemplo do direito romano que precisou se modificar durante 10 séculos para alcançar a funcionalidade necessária, a saber, a da “ultrapassagem de um conjunto rudimentar de regras rígidas em que, no núcleo funcional de toda transação não estava a vontade e a intenção das partes contratantes” (a vontade das partes desempenhava papel secundário em relação à lei), mas “o ritual da transação” (o fato de que certas palavras deveriam ser pronunciadas, certos gestos realizados) (Ibid., p. 146). A aceitação de que o ritual só poderia ter efeitos legais na medida em que a vontade das partes o visava foi lenta e gradual.

Do mesmo modo, embora com um tempo de vida bem menor que o do direito romano, poderíamos dizer que a escola brasileira, há algumas dezenas de anos, vem ensinando um conjunto de regras rígidas da língua, em que a ênfase na compreensão do processo comunicativo não é, na maioria das vezes, contemplada. Apesar dos esforços que têm sido feitos no sentido de tornar o aprendizado mais eficaz, pode-se dizer que a funcionalidade desejada nem sempre é atingida. O máximo a que chega o ensino da língua na tentativa de levar à compreensão do processo comunicativo é, muitas vezes, ao ritual do uso de uma metalinguagem.

É por isso que, para se compreender a dinâmica das representações do processo comunicativo no âmbito escolar, é necessário atentar para o papel da

escola e do professor, no sentido de identificar o posicionamento do sujeito em relação à língua semióforo com vistas a verificar o que tendem a reforçar: o caráter simbólico da língua semióforo em sua dimensão homogeneizadora das diferenças linguísticas ou a compreensão do funcionamento do simbólico nas práticas linguísticas cotidianas?

O importante é não perder de vista a tensão que há entre o fato de que as instituições se formam para serem funcionais (e certamente que o são, posto que necessariamente devem assegurar a sobrevivência da sociedade considerada) e a impossibilidade de poder dizer que tudo na sociedade seja funcional, ou que as instituições se limitem a isso. Castoriadis dá a pista:

[...] a questão que se coloca é saber se as significações, ou as organizações, apresentam caracteres comuns ou mantêm entre elas relações e quais; também a de esclarecer mais precisamente a relação que, cada vez, elas mantêm com a lógica tradicional (1982, p. 386).

Considerando que assumimos a perspectiva sócio-histórica neste trabalho, assumimos também a direção apontada por Castoriadis para compreender a construção do tempo sócio-histórico. A direção por ele apontada indica que a construção desse tempo se dá em duas dimensões: a identitária e a imaginária (Ibid., p. 246).

Para o autor, o tempo deverá ser instituído nessas duas dimensões, que estão constitutivamente imbricadas, para que a representação seja possível. É preciso haver também um fator unificante que entrelace o conteúdo significativo (os símbolos) às estruturas simbólicas. Esse fator não pode ser o simples dado de realidade (que é possível verificar na epígrafe por meio do tempo natural: “tempo de nascer e tempo de morrer”), nem somente o racional (que é possível verificar por meio do tempo do fazer social: “tempo de plantar e tempo de colher”).

Assim, a sociedade instituída precisa conter o real, que é instituído por e para cada sociedade e cuja constituição jamais será totalmente arbitrária. Precisa conter também o racional que representa o real-simbólico ou o que é indispensável para pensá-lo.

Castoriadis afirma que os sistemas simbólicos (uma religião, uma organização da economia, um sistema jurídico, um sistema escolar) “consistem em ligar

significados¹⁴ a símbolos (chamados significantes) para fazê-los valer como tais, isto é, para tornar mais ou menos forçosa essa ligação para a sociedade ou grupo considerado” (p. 142). Por exemplo, um diploma escolar é um símbolo de escolarização socialmente sancionado que dá direito a quem o possui de realizar certo número de operações decorrentes de sua posse. Isso indica que um símbolo não pode ser neutro, nem pode ser “totalmente adequado ao funcionamento dos processos reais” (p. 146). É assim que se explica, por exemplo, que na sociedade brasileira não é qualquer pessoa que pode ser oficialmente um professor de Língua Portuguesa. Para sê-lo, é necessário ter formação específica. Do mesmo modo, não é qualquer língua que pode se tornar semióforo nacional de um Estado-nação; para tanto, precisa ser uma língua realmente utilizada por algum setor da sociedade, precisa se tornar um símbolo de unidade e esse significado deve valer como tal para a dada sociedade.

Em resumo, a sociedade não constitui seu simbolismo numa liberdade total, visto que o simbolismo determina alguns aspectos previstos e outros imprevistos da vida da sociedade e não somente o que era suposto determinar. É seguindo esse raciocínio que Castoriadis explica que a construção do tempo sócio-histórico é composta pela instituição de dois tempos – o identitário e o imaginário. Embora esses dois tempos sejam diferentes, estão intimamente ligados, de modo que um dá sentido ao outro e ambos se complementam. Ao refletir sobre a linguagem e a experiência humana, Émile Benveniste (1995-1966, p. 68-80) destaca a existência de três níveis de tempo: o tempo físico (contínuo, infinito, segmentável à vontade) e seu correlato, o tempo crônico (tempo dos acontecimentos) e o tempo linguístico (inserção de um acontecimento no tempo da língua). O tempo linguístico está ligado ao tempo físico e ao cronológico. Aquele, tem de singular, no entanto, o fato de se definir e de se organizar como função do discurso, pelo exercício da fala.

Quanto à posição de Castoriadis sobre o tempo, ele destaca que o tempo identitário diz respeito ao tempo calendário, ao tempo mensurável (um ano, um mês,

¹⁴ O termo “significados”, na perspectiva apontada por Castoriadis, deve ser entendido num sentido amplo: como representações, ordens, injunções ou incitações para fazer ou não fazer, como consequências etc.

um dia, uma hora, um milésimo de segundo) e, como tal, inclui a segmentação em partes “idealmente” congruentes. Ele é também chamado de tempo cronológico (*khrónos* = tempo). O tempo cronológico é uma manifestação do imaginário da sociedade e instrumento de sua materialização, de modo que ele é instituído por e para cada sociedade. Um exemplo disso seria o que aponta para a diferença que existe entre o calendário ocidental, cristão, e o calendário judaico. Enquanto o calendário cristão marca o ano 2006 (d.C.), por exemplo, o calendário judaico, marca o ano de 5766¹⁵. Outro exemplo seria o representado pelo seguinte enunciado: “No tempo de inflação, a vida era difícil; hoje estamos no tempo da estabilidade”. Ele sugere um determinado sentido para a sociedade brasileira que poderá não fazer sentido algum para outro tipo de sociedade.

Esses exemplos mostram que a instituição do conceito de mundo por uma dada sociedade implica a instituição de um tempo sócio-histórico, visto que o tempo instituído como puramente identitário é impossível, porque é impossível separar a organização do mundo social das suas significações sociais imaginárias para a sociedade que o instituiu. Temos, então, o tempo imaginário.

O tempo imaginário é o tempo da significação, ou o tempo significativo (CASTORIADIS, 1982, p. 247). Este mantém com o tempo identitário a relação de inerência recíproca que existe entre as duas dimensões de toda instituição social: a dimensão identitária e a dimensão da significação. Por exemplo, a diferença entre os dois calendários supracitados não é aleatória, visto que no calendário ocidental cristão há como referência inicial (ano 1) o nascimento de Cristo. Tal significação, no entanto, não foi assumida pelo calendário judaico, que tem outras significações na sua base¹⁶.

¹⁵ Informações para conversão disponíveis em:
<<http://www.novomilenio.inf.br/porto/mapas/nmcaleno.htm#China>>
<<http://www.netjudaica.com.br>>. Acesso em: 10 abr. 2006.

¹⁶ Maiores informações disponível em: <http://www.calendario.cnt.br/cal_judaico02.htm>. Acesso em: 10 abr. 2006.

Como se verifica, não ocorre apenas uma simples divisão de tempo de maneiras diversas, há significações subjacentes que determinam essas divisões. É por isso que Castoriadis afirma que

[...] toda sociedade existe instituindo o mundo como seu mundo, ou seu mundo como o mundo, e instituindo-se como parte deste mundo. Desta instituição do mundo da sociedade, e pela sociedade, a instituição do tempo é componente essencial (1982, p. 222).

Verificamos nessas noções que há um aspecto cultural que organiza o mundo social – um tempo identitário cujo significado é cultural e um aspecto propriamente social das significações – tempo imaginário. Isso remete ao fato de que o tempo instituído identitariamente não pode ser reduzido apenas ao seu aspecto mensurável, porque ele sempre estará “grávido de significações”, pois em cada sociedade, o que ocorre é uma manifestação ativa dos momentos privilegiados da atividade social (referentes à economia, ao trabalho, às festas, à política etc.) e a manifestação da instituição da ordem do mundo tal como é instituída pela sociedade em questão, isto é, há um “magma de significações”. A propósito, Castoriadis propôs a seguinte descrição (intuitiva e que reúne metáforas contraditórias, segundo ele) para o “magma”:

[...] é a unificação de ingredientes distintos-indistintos de uma diversidade; ou ainda uma reunião infinitamente confusa de tecidos conjuntivos, feitos de materiais diferentes e, no entanto, homogêneos, toda constelada de singularidades virtuais e evanescentes (1982, p. 389).

Sobre as relações entre tempo imaginário e tempo identitário, Castoriadis observa o seguinte: o tempo identitário só é “tempo” porque ele é referido ao tempo imaginário que lhe confere sua significação de tempo; e o tempo imaginário seria indefinível, irreferível e inapreensível, não seria nada fora do tempo identitário (p. 247).

É concebendo o tempo sócio-histórico dessa forma que o filósofo propõe sua concepção de sociedade afirmando que ela é sempre história, pois “o presente é sempre constituído por um passado que o habita e um futuro que o antecipa, isto é, o presente é sempre um presente histórico” (CASTORIADIS, 1991). Essa afirmação nos remete a mais um aspecto que seu autor destaca para argumentar contra a ideia de que seria possível haver um presente fixado de antemão ou que seria possível defender a ideia de que tudo o que existe já estaria previsto, como o pressupõem as

perspectivas a-históricas. Para ele, a essência humana é composta pela imaginação criadora e não só pela racionalidade.

É a imaginação criadora que permite ao homem criar novas formas que vão muito além da simples capacidade racional de combinar elementos a partir de axiomas já postos. Se a racionalidade corresponde à capacidade humana de combinar os elementos já dados para formar outros que o axioma posto permite, a imaginação é a capacidade humana de propor uma nova forma, um novo axioma. Assim, é por meio da imaginação criadora que o homem cria o mundo. Para isso, não basta apenas a racionalidade.

Alerta também o estudioso que, embora o mundo social e histórico não se esgote no simbólico, tudo o que está nele, está inextricavelmente entrelaçado ao simbólico. Todo símbolo e, portanto, todo simbolismo tem como componente essencial o imaginário. O simbólico deve utilizar o imaginário para existir, para passar do virtual para qualquer outra coisa. De modo inverso, o “simbolismo pressupõe a capacidade imaginária, pois pressupõe a capacidade de ver em uma coisa o que ela não é, de vê-la diferente do que é” (CASTORIADIS, 1982, p.154). Assim se daria a construção do simbólico na sociedade.

Tais constatações nos levam a particularizar a reflexão para as questões específicas que dizem respeito ao nosso trabalho. Se uma representação não é de todo prevista nem construída ao acaso, isto é, ela tem um componente inédito, mas busca atender às expectativas da esfera que a engendra, faz sentido lançarmos um olhar para a instituição promotora do Exame\Provão, com vistas a descobrir indícios das expectativas que ela faz do (futuro) professor. Essa indagação aponta para a caracterização das possíveis representações projetadas pela instituição avaliadora sobre os avaliados.

Para a apreensão do interlocutor representado pela instituição, buscaremos indícios por meio da investigação em dois documentos: nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para 5ª a 8ª séries (PCN, 1998) e na questão do Exame\Provão analisada no Capítulo 4 deste trabalho.

1.2.2 Os PCN de língua portuguesa e a representação do (futuro) professor pela instituição avaliadora

Entendemos que os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN, 1998)¹⁷ para 5ª a 8ª séries se oferecem como um dos melhores documentos para investigar indícios da representação do professor de língua portuguesa pela instituição. Eles se constituem no mais importante documento oficial que regulamenta a questão do ensino-aprendizagem, já que estabelecem as bases norteadoras para os currículos escolares das escolas do país.

Nossa investigação¹⁸ deter-se-á, prioritariamente, na busca de indícios que explicitem algumas competências dos professores de língua portuguesa de 5ª a 8ª séries visto que os acadêmicos sob avaliação estariam sendo habilitados para o exercício do magistério nas referidas séries. Com isso, pretendemos verificar se há uma equivalência entre as competências exigidas do professor pressuposto pelos PCN e os indícios do interlocutor depreendidos na questão do Exame.

Lembramos que os PCN foram lançados pelo Ministério da Educação no final da década de 90 com vistas a dar um direcionamento à revisão dos currículos escolares que orientam o trabalho cotidianamente realizado pelos professores e especialistas em educação do nosso país.

No trecho seguinte, podemos depreender indícios de que havia a pretensão de romper com certas práticas e aproximar-se de outras:

Os índices brasileiros de evasão e repetência [...] são **a prova cabal do fracasso escolar**. [...] Na **década de 60** e início da de **70**, as **propostas de reformulação** do ensino de língua portuguesa indicavam, fundamentalmente, mudanças no modo de ensinar, **pouco considerando os conteúdos** de ensino. [...] **A nova crítica do ensino** de língua portuguesa, no entanto, só se estabeleceria mais consistentemente **no início dos anos 80**, quando **pesquisas produzidas por uma linguística independente da tradição normativa e filológica** e os estudos desenvolvidos em variação linguística e psicolinguística, entre outras,

¹⁷ Além da impressa, há uma versão eletrônica dos PCN (idêntica à publicada em 1998) disponível para [download no site do MEC](http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=264&Itemid=254) <<http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=264&Itemid=254>> Acesso em: maio 2008.

¹⁸ Outras análises focalizando diferentes aspectos dos PCN podem ser encontradas em Marcuschi (1998) e Rojo (2001).

possibilitaram avanços nas áreas de educação e psicologia da aprendizagem [...] este **novo quadro permitiu a emersão** de um corpo relativamente coeso de reflexão sobre a finalidade do ensino de língua materna (PCN, 1998, p. 17-18, grifo nosso).

Considerando que esse trecho foi retirado da apresentação de um documento oficial (p. 17-40) e que nele ficam claras pelo menos duas posições que a instituição pretende assumir, cremos ter aí fortes indicações de que novos rumos estavam sendo almejados.

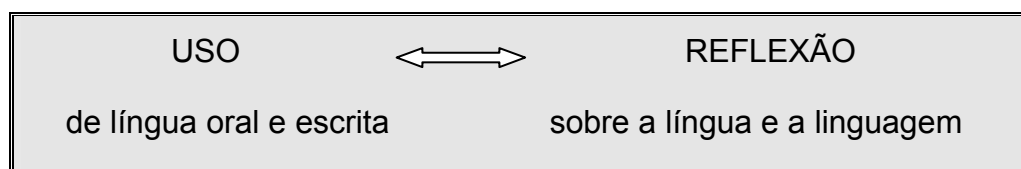
De um lado, há a intenção de romper, especialmente, com as práticas da tradição normativa e, de outro lado, há a intenção, bastante explícita, de buscar aproximação de um conjunto de novas teses resultantes de pesquisas desenvolvidas, sobretudo, no âmbito da Linguística, da Sociolinguística e da Psicolinguística. Como se vê, há um reposicionamento em direção às ciências da linguagem que, nos meios acadêmicos, já estavam consolidadas, sem que, no entanto, tivessem produzido a mesma ressonância nas práticas escolares.

A clara intenção de se aproximar das novas teses pode ser mais bem compreendida no todo do documento. Sua análise permitiu depreender que há a firme intenção de desencadear uma revisão das práticas de ensino da língua que, linhas gerais, estavam se orientando numa direção oposta à prática dominante até então. A nova posição assumida pelos PCN propõe:

- uma ressignificação da noção de erro na linguagem;
- uma admissão das variedades linguísticas próprias dos alunos, muitas delas estigmatizadas socialmente;
- uma valorização das hipóteses linguísticas elaboradas pelos alunos no processo de reflexão sobre a linguagem que deverá ser mediado pelo professor;
- uma valorização do trabalho com textos orais e escritos (com base nos gêneros discursivos) que remetam a uma interlocução efetiva, ao invés do trabalho com textos especialmente construídos para o aprendizado da escrita (PCN, 1998, p. 17-31).

Vejamos um exemplo de como se dá, na prática, essa busca de aproximação entre os PCN e as ciências da linguagem analisando as recomendações previstas

nos PCN, no item que trata dos princípios organizadores dos conteúdos do ensino de língua portuguesa. Nele, há a afirmação de que os conteúdos se articulam em torno de dois eixos básicos: o uso da língua oral e escrita, e a reflexão sobre a língua e a linguagem (Ibid., p. 34), conforme o seguinte esquema:



De acordo com o documento, o termo “uso” refere-se à prática de escuta e de leitura de textos e à prática de produção de textos orais e escritos. No que se refere ao termo “reflexão”, há a explicitação de que ele se relaciona à prática de análise linguística. Depreende-se daí, a exigência de um interlocutor que tenha a competência de “saber-fazer” e a competência de um “saber-teórico” que lhe permita agir e explicitar a ação realizada com base numa determinada ciência, mais especificamente, na Ciência Linguística.

Essas competências exigidas, certamente não se coadunam com as de um “aprendiz” da linguagem, nem mesmo com as de um profissional que fosse visto como “repassador de conteúdos”. A exigência dessas competências, por parte da instituição, remete a um interlocutor estudioso da linguagem: um investigador que sabe fazer e sabe explicitar teoricamente a sua prática.

Verificamos que essa nova orientação para os currículos escolares aponta para um novo perfil de professor. Essa nova perspectiva passou a demandar alguém capaz de se colocar na posição de mediador entendido como aquele que vai planejar, desencadear, incentivar a reflexão-ação em vez de ser apenas um “repassador de conteúdos”. Esse novo perfil exige um professor cuja *práxis* deverá ser marcada, não só pela ação sobre o objeto do conhecimento, mas, sobretudo, pela reflexão por parte do professor e também por parte do aluno.

Para distanciar-se da imagem de um aprendiz ou de um professor repassador de conteúdos, em quem não se reconhece um estudioso da linguagem, um dos procedimentos esperados por parte dos formandos seria o de organizar o enunciado – expresso no texto da resposta à questão do Exame – nos moldes do discurso

científico. Assim, assumimos que o enunciador que aí se projeta pretenderia persuadir o coenunciador, representado pela banca examinadora, a identificá-lo como um estudioso da linguagem que estaria apto não só a ensinar, mas, sobretudo, a refletir sobre a linguagem.

Mas não é tudo. Assumimos, também, que além dessas representações, outras podem ser apreendidas, tais como aquelas que não atendem às expectativas, bem como aquelas que se encaminham para a representação pretendida sem, no entanto, lograrem pleno êxito. Isso prova que, na elaboração do enunciado concreto, sempre há espaço para o enunciador expressar sua individualidade (BAKHTIN, 1992, p. 304).

Cabe ressaltar, ainda, que esse novo perfil de professor não será construído individual e solitariamente pelo acadêmico. Compete, entre outros, às instituições de ensino superior, responsáveis pela formação dos futuros educadores, uma parcela de responsabilidade nesse processo de construção do novo perfil do profissional.

Desse modo, embora os acadêmicos formandos tenham sido colocados em situação de avaliação dos conhecimentos teórico-práticos construídos durante sua permanência na universidade, essa avaliação não se dirigiu somente ao formando. Além do acadêmico, outro interlocutor pretendido pela instituição avaliadora seria a instituição formadora. Esta, por intermédio dos acadêmicos, estaria assumindo uma posição responsiva diante do MEC.

Com isso, assumimos, também, que os enunciados construídos pelos acadêmicos para falar da/sobre a linguagem evidenciam, no modo como se representam e a representam, não só o momento e o instante da sua construção (o momento do exame), mas também uma memória discursiva¹⁹ que se foi constituindo ao longo de toda uma história de experiências pessoais, que foi recoberta por diferentes discursos sobre o ensino, sobre a língua e a linguagem. Parte dela, portanto, deve-se às instituições formadoras. Não se pode desconsiderar que, ao

¹⁹ O conceito de memória discursiva, aqui referido, toma por base a proposição de Pêcheux e diz respeito aos “sentidos entrecruzados da memória mítica, da memória social inscrita em práticas, e da memória construída do historiador” (PÊCHEUX, 1999-1983, p. 50).

avaliar o desempenho do formando, o MEC avalia, também, o desempenho da instituição formadora.

Pode-se, portanto, dizer que o Exame Nacional de Cursos promovido pelo Ministério da Educação é, também, um exame para avaliar a qualidade do ensino oferecido pelas Instituições de Ensino Superior, cujos cursos são avaliados por meio de uma prova aplicada aos acadêmicos do último ano²⁰. O resultado dessa avaliação é divulgado publicamente por meio dos conceitos A, B, C ou D.

Essa avaliação expressa em forma de conceitos passou, a partir do momento em que foi realizada (Os cursos de Letras começaram a ser avaliados em 1998), a repercutir de diferentes maneiras na sociedade. O grau de prestígio ou de desprestígio acadêmico da instituição avaliada (e mais especificamente do curso avaliado), pode-se dizer, resume o efeito mais contundente da avaliação frente à sociedade em geral.

Ao receber uma avaliação positiva, a IES passa a ter o reconhecimento de sua excelência acadêmica e as vantagens daí decorrentes; inversamente, ao receber uma avaliação negativa, ela passa a sofrer o desgaste do desprestígio. As que obtêm avaliação negativa, além do desprestígio diante da sociedade em geral (não só diante dos meios acadêmicos), passam a correr o risco de receber prometidas sanções por parte do MEC, como, por exemplo, o cancelamento de cursos avaliados que tenham, reiteradas vezes, sido reprovados.

Na prática, a repercussão financeira, especialmente nas instituições privadas, parece ter sido a sanção mais temida e imediata, dada a possibilidade da diminuição da procura por instituições e por cursos com avaliação negativa.

Desse modo, podemos afirmar que a cena de enunciação como um todo, dentro da qual o enunciado de cada acadêmico foi construído, não se limita a uma prova realizada por acadêmicos do último ano de um curso universitário. É mais complexa, de modo que não pode ser analisada sem levar em conta a

²⁰ Referimo-nos ao ano de 2001. A partir de 2005, o sistema de avaliação sofreu modificações com a implantação do Exame Nacional de Desempenho (ENADE): acadêmicos do primeiro e do último ano, por amostragem, e não mais todos os acadêmicos do quarto ano, são avaliados.

“complexidade enunciativa (AUTHIER-REVUZ, 1998)” que ela envolve. Em termos práticos, temos, de um lado, a instituição avaliadora propondo um enunciado e, de outro lado, o acadêmico construindo seu enunciado-resposta. Este, no entanto, não é elaborado livremente, pois se insere numa esfera da comunicação discursiva que lhe impõe certas coerções, incluindo as expectativas das IES de origem dos formandos. Os enunciados, embora submetidos a certas coerções do gênero e da esfera da comunicação verbal, também refratarão outras realidades que a investigação dos diferentes modos de representação nos enunciados-resposta dos acadêmicos pretende apreender. Tal fato nos leva a trabalhar com uma concepção de linguagem que a pressuponha como heterogênea.

1.3 A representação social da linguagem, a concepção dialógica e a complexidade enunciativa

Na perspectiva dos estudos da linguagem, o imaginário não deve ser entendido como “a imagem de”, como reflexo num espelho. Castoriadis aponta o imaginário como “criação incessante e essencialmente indeterminada de figuras, formas e imagens em que a “realidade” e a “racionalidade” são seus produtos” (1982, p. 13). Se concordarmos com a tese de que a criação é a capacidade de fazer surgir uma nova forma, que não pode ser apenas derivada daquilo que já é dado, embora utilize os elementos que já estão dados, a imaginação não poderá ser vista simplesmente como a capacidade de combinar os elementos já dados para criar outros, deverá ser vista como aquela que capacita o homem para a criação de novas formas (Idem, 1991). Essa concepção dá sustentação à ideia de que as práticas sociais não se realizam independentemente da orientação sócio-histórica e ideológica do contexto em que se realizam, nem podem ser vistas como meras repetições do que já existe. É, pois, a posição que defendemos.

O estudo da representação no âmbito da linguagem deve reconhecer pelo menos duas grandes tendências. A primeira se define pela relação linguagem/mundo e a segunda pela relação linguagem\mundo mediada pelo sujeito.

A primeira tendência, herdada da filosofia – tendo em vista que os filósofos foram os que primeiro refletiram sobre a linguagem –, vê a linguagem como

representação da realidade. Nesta perspectiva, os estudiosos se debruçam sobre o estudo das condições de verdade do enunciado, de modo que este é considerado verdadeiro se corresponde a um estado de coisas do mundo. Ainda nessa perspectiva, estuda-se, sobretudo, o poder referencial da linguagem fundado ou legitimado por uma ligação direta (e verdadeira) entre as palavras e as coisas. Não se questiona o papel do sujeito, cuja atividade interpretativa do mundo e das coisas é marcada pela ideia de “negligência”, “falta de precisão” ou pela “dificuldade de nomear”, ou mesmo pela “ignorância”.

A outra tendência promove um deslocamento na função de representação da língua e, conseqüentemente, na noção de sujeito, que se opõe ao paradigma clássico fundado pelos filósofos. Nessa tendência, o sujeito passa a ocupar uma posição determinante, visto que a noção de representação desliza do eixo da verdade para o eixo da subjetividade.

No campo da Linguística, Émile Benveniste (1907-1966), por meio do estudo dos pronomes, propôs o estudo da subjetividade na linguagem. Ele postula que a subjetividade é a capacidade que o locutor tem para se propor como sujeito do seu discurso. Sua preocupação passa a ser a análise do ato de produzir uma enunciação e não o texto do enunciado, isto é, passa a preocupar-se com o processo em que eu e tu protagonizam a enunciação. Para ele, tanto o eu como o tu apresentam a marca da pessoa, distinguindo-se, no entanto, pela marca da subjetividade, isto é, o eu é pessoa subjetiva e se caracteriza por ser único na instância discursiva e pela transcendência em relação ao tu: “É identificando-se como pessoa única pronunciando ‘eu’ que cada um dos locutores se propõe **alternadamente** como ‘sujeito’” (BENVENISTE, 1995, p. 280-290, grifo nosso em negrito). Embora alguns estudos afirmem que a relação de alteridade pareça enfraquecida na teoria de Benveniste, posto que ele não atribui ao tu um estatuto constitutivo da subjetividade, não se pode deixar de reconhecer que Benveniste, ao prever a alternância do emprego da subjetividade no discurso, prevê a comunicação intersubjetiva. O autor refere-se explicitamente à intersubjetividade ao explicitar que as formas pronominais não remetem à realidade, mas à enunciação; refere-se também ao fato de que a linguagem resolveu o problema da intersubjetividade “criando um conjunto de signos ‘vazios’, não referenciais com relação à ‘realidade’,

sempre disponíveis, e que se tornam ‘plenos’ assim que o locutor os assume em cada instância do seu discurso” (p. 280, grifos do autor). Está, pois, presente em Benveniste a ideia de intersubjetividade.

Em Bakhtin e sua concepção dialógica da linguagem, a presença do outro no discurso aponta, de outro modo, para a intersubjetividade. O sujeito benvenistiano, que, para muitos, ainda pode ser definido como origem e fonte do seu dizer, sofre, em Bakhtin, um deslocamento no que se refere a ocupar o centro da enunciação. Há, para este autor, um cruzamento de diferentes vozes no enunciado de modo que este estará sempre marcado pela história de seus acontecimentos.

1.3.1 A concepção dialógica da linguagem em Bakhtin

A cadeia de comunicação pressupõe uma propriedade geral que a rege: a propriedade dialógica da linguagem. A dialogia não se prende somente ao diálogo face a face, engloba toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja. Essa perspectiva instaura a concepção de que a palavra não está centrada nem na relação eu/tu, nem na própria língua, mas no enunciado concreto, de modo que a palavra já traz em si a perspectiva de outra voz: “[...] em qualquer enunciado, quando estudamos com mais profundidade em situações concretas de comunicação discursiva, descobrimos toda uma série de palavras do outro semilattes e latentes, de diferentes graus de alteridade” (BAKHTIN, 2003, p. 299).

De um modo geral, nos postulados de Bakhtin, somente a corrente viva da comunicação fornece “à palavra a luz da sua significação”. Isto é, a significação só pertence à palavra enquanto traço de união entre interlocutores que se realiza no processo de compreensão responsiva. Nos estudos da linguagem feitos pelo teórico, a palavra se destaca como elemento fundamental (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1995, p. 36). Ela é um signo ideológico por excelência, pois registra as menores variações das relações sociais.

A palavra existe para o locutor sob três aspectos: como uma “palavra neutra” da língua e que não pertence a ninguém; como “palavra do outro” pertencente aos outros e que preenche o eco dos enunciados alheios e, finalmente como “palavra

minha”, pois na medida em que se usa uma palavra numa determinada situação, com uma intenção discursiva, ela já se impregnou de expressividade (BAKHTIN, 1992, p. 313). Paulo R. Stella (2005) ao dissertar sobre a “palavra”, segundo propõe Bakhtin, procura explicitar a estranheza causada pelo termo “neutra” (existem palavras neutras?) e explicita que em um dicionário da língua russa, dentre as acepções mais comumente utilizadas para o termo, tem-se o significado de “meio”, “ambiente”, “médio”, “comum”, funcionando também como advérbio de lugar: “no meio de” (p. 179-180).

É, no entanto, sob os dois últimos aspectos que Bakhtin afirma que a palavra é expressiva. Isso equivale a dizer que a expressividade não pertence à própria palavra, mas que nasce no ponto de contato entre a palavra e a realidade concreta, nas circunstâncias reais de uma situação comunicativa real, através do enunciado individual. Explica-se, desse modo, porque Bakhtin afirma que não falamos as palavras da língua, mas são as palavras dos outros que assimilamos, reestruturamos, modificamos com a nossa expressividade de acordo com os gêneros nos quais as utilizamos.

1.3.2 Contribuições de Bakhtin para a reflexão sobre gêneros do discurso e representação

Nos postulados de Bakhtin, as interações comunicativas humanas se dão sempre nas formas do gênero. É, pois, por meio das diferentes formas genéricas que nos comunicamos tanto nas situações mais informais do cotidiano (como, por ex., num cumprimento), quanto nas mais formais e tensas (como no ritual de uma defesa de tese científica).

Consciente da heterogeneidade dos enunciados e dos gêneros que lhes correspondem, assim como da estabilidade relativa dos enunciados, Bakhtin postulou que cada campo²¹ de utilização da “língua elabora seus tipos relativamente

²¹ As noções de esfera da comunicação e de campo da comunicação estão sendo entendidas como sinônimas. No primeiro caso, o termo foi utilizado na tradução do livro “Estética da criação verbal” do francês para o português (BAKHTIN, 1992) por Maria E. G. G. Pereira e, no segundo caso (BAKHTIN, 2003), o termo foi utilizado na tradução do russo para o português por Paulo Bezerra.

estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso” (2003, p. 262). Com isso, o teórico propôs muito mais que uma tipologia geral de gêneros ou de enunciados concretos – a diversidade destes tornaria qualquer tentativa de fazê-la incompleta e incompatível com a concepção dialógica de linguagem que postulou. Na teoria dos gêneros, ele propôs conceitos que possibilitam o estudo e a classificação de cada um deles em sua especificidade, sem que se perca a visão do todo (da esfera de comunicação) por onde os gêneros circulam.

Subjacente ao conceito supracitado está a ideia de que a comunicação se realiza num campo sempre tenso. Essa tensão ocorre porque os enunciados são relativamente estáveis. Em função disso, há uma luta constante entre a estabilidade advinda das formas típicas composicionais de enunciados que se constroem em função de cada campo da comunicação e a instabilidade decorrente da individualidade expressiva do enunciador e da necessidade que tem de realizar escolhas linguístico-discursivas ao compor seu enunciado.

É sobre esses dois aspectos (os componentes estáveis e os que provocam instabilidade) apreendidos do conceito de gêneros do discurso proposto por Bakhtin que pretendemos refletir, pois é a partir daí que se pode determinar a expressividade do enunciador e o estilo do enunciado, aspectos importantes na análise dos enunciados em nossa pesquisa.

Refletiremos mais detidamente sobre a relação entre a esfera/campo da comunicação e os gêneros do discurso com os enunciados que lhes correspondem. Ligado a isso, discutiremos a questão da expressividade do enunciador, fundamento a partir do qual analisaremos as réplicas do enunciador marcadas nos enunciados concretos sob análise.

1.3.3 Tensão entre a estabilidade das formas composicionais e a liberdade expressiva do enunciador: esfera, gênero e enunciado concreto

Para compreendermos melhor o conceito de gênero em Bakhtin, precisamos compreender também a noção de esfera da comunicação e de enunciado concreto, visto que os gêneros se compõem de uma face linguística (que está, neste trabalho, sendo abordada pelo viés da noção de enunciado) e de outra social, histórica e

ideológica que engendra a noção de esfera. É com base nesses conceitos que pretendemos depreender a expressividade do enunciador e o estilo do enunciado.

A noção de esfera (campo), em Bakhtin (1992 e 2003), possibilitou, sobretudo, a superação da relação de determinismo mecanicista proveniente da ortodoxia marxista entre os fatos da base socioeconômica comum e os produtos ideológicos. Não é demais lembrar que sobre a relação entre infra-estrutura (base sócio-econômica) e superestrutura (produtos ideológicos) Bakhtin discutiu no capítulo dois de “Marxismo e Filosofia da Linguagem” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1995). Questão, hoje, praticamente superada, mas cuja discussão se fez necessária e pertinente na época em que o texto foi produzido (1929). Na época, ele afirmou: “sempre que se coloca a questão de saber como a infra-estrutura determina a ideologia, encontramos como resposta a causalidade”. E contestou: “Se for necessário entender por causalidade a mecanicista, como tem sido entendida até hoje pela corrente positivista da escola naturalista, então uma tal resposta se revela radicalmente mentirosa e contraditória com os próprios fundamentos do materialismo dialético” (p. 39). Isto é, Bakhtin não via a relação entre infra-estrutura e superestrutura de forma direta e simples, pois, no domínio dos signos (que coincide com o domínio ideológico), “este não existe apenas como parte de uma realidade, o signo reflete e refrata uma outra, podendo distorcer a realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico, etc” (Ibid., p. 52). É nesse sentido que ele afirma, por exemplo, que todo signo está sujeito aos critérios de avaliação ideológica (verdadeiro, falso, correto, justo, bom).

Assim, podemos afirmar com Bakhtin que cada esfera de comunicação verbal tem seu próprio modo de orientação para a realidade e refrata a realidade à sua própria maneira, sem, no entanto, desconsiderar a influência do todo. Os gêneros não se realizam independentemente, mas devem obedecer a certas tipicidades dos enunciados produzidos no âmbito de uma dada esfera de comunicação verbal. O teórico afirma que a linguagem é produzida em função da especificidade de uma dada esfera da comunicação, à qual o intuito discursivo do locutor adapta-se e ajusta-se. Isso ocorre porque todos os enunciados dispõem de uma “forma padrão e relativamente estável de estruturação de um todo”, que corresponde ao gênero do discurso, o que proporciona uma “economia cognitiva e comunicativa nos processos

de interação verbal” (1992, p. 279-326). Nesse sentido, pode-se dizer que se não existissem os gêneros e estes não tivessem formas relativamente estáveis, de modo que tivéssemos que criá-los pela primeira vez a cada processo de interação, a comunicação verbal seria impossível. É por isso que, apesar de ser infinita a diversidade de produções de linguagem, elas não são caóticas.

Considerando que os textos sob análise em nosso trabalho se dão na esfera das Ciências da Linguagem, caberia refletirmos sobre a questão da estabilidade das formas típicas do gênero no campo dos discursos científicos e sobre a relativização dessa estabilidade, conforme aponta Bakhtin.

De um modo geral, no que diz respeito à estabilidade das formas dos enunciados ou à relativização delas, sabe-se que diferentes discursos apresentam diferentes funcionamentos. No discurso polêmico, por exemplo, há um alto índice de reversibilidade e o sujeito da enunciação, “eu”, assume de modo expressivo seu enunciado, postulando para o “tu” qualidades opostas às do “eu”, constituindo-se um discurso bastante instável (BRANDÃO, 1994, p. 134). Nos discursos da esfera científica, o índice de reversibilidade é baixo e há uma tendência a se buscar a neutralidade (CORACINI, 1991). Para isso, o sujeito da enunciação procura apagar-se diante de seu enunciado, utilizando diferentes estratégias discursivas com intuito de reduzir a expressividade. O sujeito da enunciação busca a identificação do “eu” com o “tu”, na medida em que o enunciado deve ser assumido pelo interlocutor, aspectos que contribuem para relativa estabilidade desses discursos. Essa busca da convergência de pontos de vista, bem como o efeito de neutralidade e de objetividade perseguidos pelo enunciador do discurso científico são marcados, por exemplo, pela tendência à não-vinculação do discurso à subjetividade do cientista (que é vinculado aos fatos que procura demonstrar e comprovar cientificamente); pela obediência a normas impostas pela comunidade científica (uso da linguagem na 3ª pessoa; modalidades lógicas; pela intertextualidade explícita); pela dissimulação dos interesses pessoais em nome do saber acadêmico; pelo uso de terminologia adequada à teoria sustentadora e de domínio da comunidade científica de que faz parte (CORACINI, 1991, p. 82-171).

O discurso científico tem um caráter convencional (mais estável), de modo que a liberdade e a possibilidade de criatividade do enunciador se acham limitadas por certas regras, a exemplo das especificadas. Essa visão alinha-se aos postulados de Thomas S. Khun (1987-1962). Para ele, fora da comunidade científica não se faz ciência, pois toda pesquisa deve se coadunar com os padrões científicos existentes e aceitos pela comunidade. Contudo, Bakhtin relativiza essa estabilidade ao afirmar que cada enunciado é individual e, portanto, haverá sempre um lugar para a singularidade do locutor: “Evidentemente, cada enunciado particular **é individual**, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso” (2003, p. 262, grifo nosso). Caucionados por Bakhtin, afirmamos que a estabilidade do enunciado advém do campo e do gênero, mas a relativização dessa estabilidade advém da expressividade do enunciador, apesar das coerções genéricas.

Cabe observar, ainda, sobre a busca da neutralidade no discurso científico, que Bakhtin, ao mesmo tempo em que reconhece a neutralidade em determinadas esferas, afirma não haver enunciados plenamente neutros, pois “cada gênero do discurso, em cada campo da comunicação discursiva, tem sua concepção típica de destinatário que o determina como gênero” (p. 301). Os enunciados, portanto, são construídos a partir de uma relação valorativa com os demais enunciados que já falaram (e com a réplica pressuposta) sobre o objeto de sentido em questão.

Bakhtin descreve o enunciado concreto a partir de três particularidades constitutivas – a alternância dos sujeitos do discurso; o acabamento específico do enunciado e a relação expressiva do enunciador com seu enunciado (Ibid., p. 270-306) – e, como veremos, a relação valorativa determinada pelo outro parceiro da comunicação (ainda que pressuposto) é constante em cada uma delas. Essa relação é definidora de certas características que diferenciam o enunciado concreto da oração, porque eles são de naturezas diferentes.

Sobre a natureza do enunciado e da oração, Bakhtin esclarece que o enunciado não é “uma unidade convencional, mas uma unidade real, precisamente delimitada da alternância dos sujeitos do discurso [...]” (2003, p. 275). Como se verifica, o enunciado é de natureza concreta, porque é a unidade da comunicação

verbal (oral ou escrita), diferente da oração que é de natureza abstrata, é unidade da língua. Essa diferença é fundamental para a compreensão do conceito de enunciado, conforme se poderá verificar no paralelo entre enunciado e oração elaborado a partir da explanação de Bakhtin:

Quadro 02 – Características da oração e do enunciado, segundo Bakhtin

Características da oração	Características do enunciado
É unidade da língua.	É unidade da comunicação verbal do gênero de discurso.
Não tem autor (enquanto unidade da língua) e pode ser reproduzida ilimitadamente.	Pressupõe autoria (enquanto unidade da comunicação verbal), é irrepetível, embora possa ser citado.
É uma unidade significativa da língua, de natureza abstrata, é um fato gramatical, é dado.	É uma unidade real da comunicação, de natureza concreta e pressupõe outros enunciados já ditos e a serem ditos, é um fato real, criado.
Pressupõe o acabamento gramatical, construído por um único e mesmo locutor.	Pressupõe um acabamento específico determinado pelo querer-dizer, pelo tema e por um gênero que possibilitam a atitude responsiva do locutor e do outro.
Suas fronteiras são marcadas gramaticalmente, não pela alternância dos sujeitos da comunicação.	Suas fronteiras são determinadas pela alternância dos sujeitos da comunicação, são marcadas pelo outro, pela atitude responsiva.
É neutra no plano dos valores da realidade.	Pressupõe uma expressividade, um estilo, uma posição valorativa em relação à realidade.

* Quadro elaborado com base na descrição do enunciado e da oração feita por Bakhtin (2003, p. 270-306).

Analisando as relações traçadas entre oração e enunciado, no Quadro 2, podemos entender por que Bakhtin afirma que a língua penetra na vida por meio dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua. Provavelmente, aí reside uma das grandes diferenças que permeiam os conceitos criados por esse teórico de conceitos puramente linguísticos: a vida.

Na língua russa²², o termo utilizado por Bakhtin para se referir ao enunciado é *viskázivanie* que, derivado do infinitivo *viskázivat*, significa “ato de enunciar, de exprimir, transmitir pensamentos, sentimentos, etc. em palavras” de modo que, para

²² Cf. Bakhtin (2003, p. 261) em nota de rodapé do tradutor.

Bakhtin, enunciado não se opõe à enunciação, opõe-se à oração e estes não podem ser confundidos.

Contudo, nem sempre os conceitos propostos por Bakhtin são facilmente compreendidos. Uma das grandes dificuldades enfrentadas, talvez, no contexto científico dos estudos da linguagem, para se compreender a essência do conceito de enunciado pode-se explicar devido a postulação de uma dicotomia entre os conceitos de enunciado e enunciação, após a publicação dos estudos de Benveniste sobre a Teoria da Enunciação (BENVENISTE, 1995).

O primeiro, para Benveniste, refere-se ao produto da enunciação, e o segundo, a enunciação, refere-se ao processo, ao ato de produzir um enunciado. Para Bakhtin, essa distinção não é pertinente, pois todo enunciado concreto compreende tanto o produto, o material verbal, como o processo, a situação de comunicação, que estão sempre em interação contínua e indissociável: uma interação orgânica entre a língua e a vida. É nesse sentido que podemos entender o enunciado como um elo na cadeia de comunicação verbal. Geraldo T. Souza (2002) destaca que muitas das confusões na conceituação de enunciado\enunciação pode ter sua origem em problemas de tradução, já que entre os grandes tradutores de Bakhtin no Ocidente, mais especificamente na França (tais como Júlia Kristeva, Marina Yaguello e Tzevetan Todorov), todos tinham fortes influências de Benveniste em sua formação no que diz respeito às questões relativas ao conceito de enunciação.

As unidades com as quais Bakhtin trabalha pressupõem vida e rejeitam estaticidade, por isso são postuladas como irreprodutíveis, dinâmicas, dialógicas e, portanto, complexas como todo organismo vivo. No bojo da concepção de enunciado, em Bakhtin, está a dialogia e o pressuposto que o enunciado dialógico só se realiza na interação verbal. O eu, no pensamento de Bakhtin, não vive só para si, pois o princípio constitutivo maior do mundo real é precisamente a contraposição concreta eu/outro.

Para compreender melhor o funcionamento do enunciado como unidade da comunicação e as relações entre estabilidade e liberdade expressiva que se constroem na enunciação, no Quadro 03 apresentaremos um resumo que pode dar

uma visão geral das particularidades do enunciado, segundo a proposta de Bakhtin (1992 e 2003)²³.

Quadro 03 – O enunciado e suas particularidades constitutivas*

Particularidades do enunciado concreto
<p>1) A alternância dos sujeitos do discurso</p> <p>Diz respeito à compreensão responsiva que cria os elos na comunicação verbal: todo enunciado se relaciona com os enunciados a que ele responde e com aqueles que lhe respondem.</p>
<p>2) O acabamento específico do enunciado</p> <p>Possibilita a adoção de atitude responsiva, determinada por três fatores:</p> <p>2.a) O tratamento exaustivo do tema do enunciado</p> <p>Será peculiar ao gênero: nas ciências, como o objeto de sentido é inesgotável, a exaustão será sempre relativa, com um mínimo de acabamento – a partir do tema, da abordagem, do material, dos objetivos, etc. – capaz de suscitar respostas.</p> <p>2.b) O intuito discursivo do locutor</p> <p>Está ligado à escolha e ao tratamento do objeto de sentido e à determinação de fronteiras peculiares ao gênero.</p> <p>2.c) As formas composicionais relativamente estáveis de estruturação do todo</p> <p>Está ligado à escolha das formas composicionais peculiares a um determinado gênero.</p>
<p>3) A relação expressiva do enunciador com seu enunciado e com os outros parceiros da comunicação verbal</p> <p>Diz respeito à relação valorativa do enunciador com o objeto do seu discurso e com os outros parceiros da comunicação do que se depreende o estilo do enunciado.</p>

* Quadro²⁴ elaborado com base na discussão sobre “O enunciado como unidade da comunicação discursiva” feita por Bakhtin (2003, p. 270-306).

²³ Na tradução realizada em 1979 do livro “Estética da criação verbal”, de Bakhtin (1992), é apresentada a produção do enunciado em duas fases (p. 308); contudo, na tradução realizada em 2003, por outro tradutor, não é feita menção às fases de composição do enunciado. Optamos, quando da elaboração deste quadro resumo (Quadro 3), por omitir a divisão em fases para não correr o risco de criar uma falsa dicotomia. Observamos que, em Pereira, embora haja a menção a duas fases, não há margem de dúvida de que elas são postuladas como organicamente indissociáveis.

²⁴ Este quadro resumo, elaborado durante o período de realização do nosso doutorado, foi apresentado em “comunicação científica” durante o “1º Simpósio Internacional sobre Práticas Escritas na Escola”, em 2004, na Universidade de São Paulo.

Embora discutamos mais adiante cada particularidade do enunciado em separado, não podemos deixar de frisar que tais particularidades funcionam como uma engrenagem, um todo em funcionamento “interdependente e orgânico”, e se realizam somente na situação concreta da comunicação verbal. Precisamos frisar, também, que a elaboração do enunciado é sempre tensa porque, durante o processo de comunicação, lutam forças que opõem a estabilidade do campo de comunicação e do gênero à liberdade expressiva do enunciador.

Começemos, então, a discutir a primeira particularidade, que diz respeito à “alternância dos sujeitos da comunicação verbal”, falando sobre o modo como ocorre a alternância.

A alternância se dá tanto entre interlocutores face a face, como também no interior do enunciado onde se disseminam os discursos dos outros em diferentes tons (irônico, indignado, simpático, admirativo) numa réplica constante: “Porque nossa própria ideia [...] nasce e se forma no processo de interação e luta com os pensamentos dos outros [...]” (BAKHTIN, 2003, p. 298).

Bakhtin afirma que essa é a particularidade do enunciado que o distingue como uma unidade de comunicação verbal, que o distingue de uma unidade da língua, pois, desde o início da composição do enunciado, o locutor já postula uma compreensão responsiva ativa de seu interlocutor, isto é, uma réplica (Idem, 1992, p. 291). A réplica diz respeito tanto à do diálogo cotidiano como à de uma obra completa, nos quais não só se visa à resposta do outro, como se responde a outros enunciados, formando um elo na corrente comunicativa.

A alternância é marcada por diferentes vozes que se entrecruzam, criando fronteiras com características internas específicas que distinguem uma obra-enunciado de outras com as quais se relaciona em uma dada esfera da comunicação cultural.

Nesse sentido, entendemos que Bakhtin afirma que os enunciados são repletos de reações-respostas a enunciados anteriores (e pressupostos), de modo que: “refuta-os, confirma-os, completa-os, baseia-se neles, supõe-nos conhecidos e, de um modo ou de outro, conta com eles” (1992, p. 316). E como funcionam essas reações-respostas?

Essa resposta se dá em função de que o enunciado ocupa uma posição definida numa dada esfera da comunicação verbal, relativa a um dado problema, a uma dada questão, de modo que não se pode assumir uma dada posição sem correlacioná-la a outras posições. Ao assumir uma posição, o sujeito manifesta sua individualidade, sua visão de mundo, seu estilo.

Sabemos que a língua dispõe de um rico arsenal de recursos linguísticos – lexicais, morfológicos e sintáticos – para expressar essa posição emotivo-valorativa do locutor; entretanto, o que Bakhtin frisa é que essa posição não é tomada somente em relação ao objeto do discurso mas, sobretudo, em relação ao “outro”. E ele explica como os enunciados do “outro” são introduzidos num discurso:

Podemos introduzir diretamente o enunciado alheio no contexto do nosso próprio enunciado, podemos introduzir-lhe apenas palavras isoladas ou orações [...] nesses casos, o enunciado completo ou a palavra, tomados isoladamente, podem conservar sua alteridade na expressão, ou então ser modificados (se imbuírem de ironia, de indignação, de admiração, etc.); também é possível, num grau variável, parafrasear o enunciado do outro e depois repensá-lo ou simplesmente referir-se a ele como a opiniões bem conhecidas de um parceiro discursivo [...] a entonação que demarca o discurso do outro (assinalada pelas aspas no discurso escrito) é um fenômeno de um tipo particular: é como que a transposição da ‘alternância dos sujeitos falantes’ para o interior do enunciado (BAKHTIN, 1992, p. 316-318, grifo do autor).

Com isso, Bakhtin explicita o que quer dizer quando afirma que o discurso do outro possui uma expressão dupla: a sua própria e a do enunciado que o acolhe. É dessa inter-relação entre o discurso do “um” e o discurso do “outro” que nasce o princípio expressivo.

Na obra “Marxismo e filosofia da linguagem” Bakhtin (e VOLOCHINOV, 1995) realiza estudos nos quais apresenta uma nova perspectiva de apreensão do discurso do outro, investigada por meio da inter-relação entre discurso citado e discurso narrado. O discurso citado é visto como a enunciação de uma outra pessoa que é integrada no contexto narrativo do enunciador a partir de regras sintáticas, estilísticas e composicionais próprias. Ao integrar a enunciação do “outro” ao contexto de sua enunciação, conservam-se, ainda que de forma rudimentar, a autonomia primitiva do “discurso de outrem”. O resguardo dessa autonomia é condição para que o discurso do outro possa ser apreendido (Ibid., 1992, p.144-145). O mecanismo de apreensão da transmissão do discurso do outro, esclarece

Bakhtin, não é um processo subjetivo-psicológico que vai ser apreendido na “alma” do receptor, mas na sociedade. Essa apreensão social tem características que se gramaticalizam e se manifestam nas formas da língua.

No que diz respeito à transmissão da enunciação no interior de um discurso, especialmente na transmissão sob a forma escrita, ela terá uma finalidade específica de acordo com o campo em que se dá a enunciação: no científico, no jurídico, no artístico etc. O que Bakhtin destaca como importante é que há uma inter-relação entre a transmissão e a apreensão do discurso do outro e isso vai sempre se dar “dentro dos limites das formas existentes numa determinada língua para transmitir o discurso” (p. 147).

Dentre os esquemas padronizados (padronizados, mas não os únicos) para apreensão\citação do discurso do outro, o filósofo destaca o discurso direto, o discurso indireto e o discurso indireto livre. Esses esquemas têm suas variantes que assumem uma forma e uma função reguladora (inibidora ou estimuladora) na língua. Por exemplo, nos discursos científicos, as formas do discurso indireto em sua variante analisadora do conteúdo são dominantes. Existe uma regularização desse campo do discurso em torno dessas formas de transmissão\apreensão do discurso do outro. Essa visão da apreensão\transmissão do discurso do outro, que deverá ser feita de forma associada à natureza dos estilos linguísticos e considerando-se os estudos prévios das modalidades de gêneros do discurso, é uma das contribuições introduzidas por Bakhtin no estudo da enunciação e contribuiu para o surgimento de uma abordagem formal-enunciativa criativa que tem sido fonte de referência para inúmeros estudos enunciativos que se propõem a compreender os mecanismos de representação da heterogeneidade enunciativa, por exemplo.

Como resultado do estudo da inter-relação entre discurso citado e discurso narrado, Bakhtin observa que eles seguem duas grandes tendências com diferentes

variantes: a tendência representada pelas formas do discurso direto e a tendência²⁵ representada pelas formas do discurso indireto.

Embora não utilizemos essas categorias na análise dos enunciados, motivo pelo qual não nos deteremos em maiores especificações sobre cada uma dessas variantes, essas noções são importantes em nossa análise. Vale destacar que a tendência das formas do discurso direto evidencia a criação de um modo semiótico heterogêneo de relatar o discurso do outro, posto que o enunciador conserva a integridade do discurso que relata, deixando bem marcadas as fronteiras entre discurso citado e discurso narrado. No discurso direto, a mensagem mostrada é dada em sua materialidade significativa, pois o discurso direto não enuncia um conteúdo como o faz o discurso indireto, ele “mostra” a cadeia significativa. A tendência das formas do discurso indireto evidencia a tentativa de criação de um modo semiótico homogêneo de relatar o discurso do outro, posto que o enunciador reformula o ato de enunciação que relata com suas próprias palavras, por meio de estruturas sintáticas que procuram dissolver as fronteiras entre o discurso citado e o discurso narrado. Esse discurso é tipicamente analítico e interpretativo.

Dentre todas as formas de discurso relatado, Bakhtin destaca que a variante analisadora do conteúdo é a mais utilizada nos discursos científicos. Considerando que os enunciados sob análise se dão no campo do discurso escolar-científico, importa para a nossa análise, a observação de certas características desse discurso marcadas por apresentarem certa estabilidade das formas composicionais, dentre as quais destacamos:

- a exposição das opiniões do outro sobre um determinado assunto, delimitando-as e opondo-as (ou não) às suas, de modo a evidenciar uma tendência à réplica e ao comentário;

²⁵ Além dessas duas grandes tendências, uma terceira foi destacada por Bakhtin, a do discurso indireto livre. Este discurso caracteriza-se por imprimir entonação expressiva e acentuação viva à enunciação, que seriam próprias ao enunciador do discurso citado, interferindo nelas, decorrentes de uma orientação apreciativa do discurso do outro. Essa tendência não pode se desenvolver num contexto epistemológico de natureza científica, de modo que esse modo de enunciar não se coaduna com as coerções dos gêneros sob análise.

- a apreensão da enunciação do outro no plano temático distanciando-se do que não tenha esse tipo de significação;
- a contenção da expressividade que tende a se diluir em favor da estabilidade das formas composicionais típicas.

Contudo, não é irrelevante lembrar: seja no campo em que há maior liberdade expressiva, seja no que há menor, a luta pela expressividade vai estar sempre presente, relativizando a estabilidade genérica.

Esses contornos enunciativos revelam a alternância dos sujeitos. Essa alternância possibilita o acabamento específico do enunciado, segunda particularidade descrita por Bakhtin. O acabamento específico do enunciado não pode ser simplesmente gramatical, mas se dá pela alternância dos sujeitos, pelo postulado de uma réplica, indício da totalidade acabada do enunciado. Retomando o quadro 3, podemos verificar que esse acabamento específico depende dos seguintes fatores:

- do tratamento exaustivo do tema;
- do intuito do locutor e
- das formas composicionais do gênero.

Tais fatores são indissociáveis na composição do enunciado e serão discutidos a seguir.

Com relação ao tratamento exaustivo do tema, Bakhtin faz uma abordagem detalhada por meio da discussão da inter-relação entre tema e significação no enunciado concreto (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1995, p. 128-136). Ele afirma que o tema é determinado tanto pelas formas linguísticas que entram na composição (as palavras, as formas morfosintáticas, os sons, as entoações) quanto pelo conjunto de elementos não verbais da situação concreta.

Para compreendermos o que é um tema, na perspectiva bakhtiniana, é necessário compreendermos como a significação participa de sua composição e qual a relação estabelecida entre tema e significação na composição do enunciado numa situação concreta e histórica de comunicação.

É possível constatar que Bakhtin não descarta a possibilidade de uma relativa estabilidade que a significação adquire como capacidade potencial de construir sentido, contudo, essa estabilidade não é definitiva, refaz-se a cada enunciação:

A sociedade em transformação alarga-se para integrar o ser em transformação. Nada pode permanecer estável nesse processo. É por isso que a significação, elemento abstrato igual a si mesmo, é absorvida pelo tema, e dilacerada por suas contradições vivas, para retornar enfim sob a forma de uma nova significação com uma estabilidade e uma identidade igualmente provisórias (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1995, p. 136).

O postulado da estabilidade relativa da significação implica um modo diferente de apreendê-la, isto é, no enunciado concreto. Para investigá-la no enunciado é preciso apreendê-la em sua inter-relação com o tema. Essa inter-relação entre tema e significação, informa o teórico, pressupõe que esta corresponderia ao “estágio inferior da capacidade de significar”, em que ela é vista apenas como um potencial de significação dentro do tema concreto. O tema corresponderia ao estágio superior da capacidade de significar, isto é, tornaria possível significar de determinada maneira num determinado contexto de enunciação.

O enunciado é apontado por Bakhtin como um elo na cadeia de comunicação verbal porque não pode ser separado dos elos anteriores que o determinam, por fora e por dentro, nem dos que surgirão depois dele por meio das reações-respostas. Assim, o enunciado está voltado não só para seu objeto, seu tema, mas também para o discurso do outro acerca desse objeto, num diálogo constante. O objeto, por assim dizer, já está ressalvado, contestado, elucidado e avaliado de diferentes modos; nele se cruzam, convergem e divergem diferentes pontos de vista, visões de mundo, correntes (2003, p. 300). Essa recomendação remete ao fato de que o enunciado do sujeito do discurso, no momento da produção, já se constrói como uma reação-resposta (uma réplica) a outros enunciados.

No processo de compreensão responsiva numa enunciação concreta, já observamos que a palavra seria o suporte concreto da entonação expressiva e esta, para Bakhtin, é determinada pela situação social imediata em que se realiza a comunicação. Isso quer dizer que toda palavra ao ser utilizada numa enunciação recebe um valor apreciativo. Esse é outro aspecto que Bakhtin acrescenta como parte da inter-relação entre significação e tema. Ele considera que todo conteúdo

expresso em uma enunciação concreta é sempre acompanhado por um acento apreciativo, isso faz com que o tema da enunciação seja o componente da produção de sentido e de efeitos de sentido que se dão em uma enunciação específica e irrepetível.

Por fim, Bakhtin afirma que o tema, seja ele qual for, não será abordado pela primeira vez por aquele locutor, mas quando ele se torna objeto de sentido de um enunciado, novos elos são estabelecidos, elos que ainda não existiam e que, a partir de então, fazem-se reais e singulares, prontos para suscitar outras respostas. O enunciado se elabora, desde o início, em função da eventual reação dos outros, de modo que sempre pressupõe uma compreensão responsiva e uma instabilidade.

Assim, participam da construção do tema não apenas os elementos que tendem à estabilidade da significação, mas também os elementos extraverbaux que compõem a situação concreta e histórica de produção, de recepção e de circulação. É nessa mesma direção que Castoriadis (1982) propõe o seu conceito de significação na linguagem ao tratar das significações imaginárias, ângulo segundo o qual poderíamos fazer uma aproximação entre ele e Bakhtin. Para Castoriadis, “a possibilidade de emergência de significados linguísticos outros que não os já registrados para um dado estado sincrônico da língua é constitutivo de uma língua viva. O feixe destas remissões é, portanto, aberto”. Contudo, ele também observa: “Mas a palavra remete também a seu referente, ou a seus referentes”. E completa: “Ora, esse referente nunca é uma singularidade absoluta e separada...” (Ibid., p. 390). Percebe-se, aí, a presença de uma tensão entre o que é dado e o que é possível criar, assim como propõe Bakhtin. Em cada enunciação, juntam-se o dado e o novo dando origem ao tema que dá um sentido global ao enunciado concreto.

Quanto ao segundo fator determinante do acabamento específico do enunciado – o intuito discursivo do locutor –, ele também opera conjunta e concomitantemente com o tema na determinação do acabamento específico do enunciado. É por meio dele que o locutor delimita a amplitude, as fronteiras do objeto do sentido (do tema) que será captado e compreendido pelos respondentes possibilitando-lhes perceber o acabamento do enunciado. O tema pode ser

entendido como o componente objetivo e o intuito discursivo como o componente subjetivo.

Quando da elaboração do enunciado, o sujeito do discurso tanto responde a alguém como presume as possíveis réplicas. É nesse sentido que Bakhtin coloca que, ao elaborarmos nosso enunciado, devemos correlacionar nossa posição com as outras posições dos outros parceiros da comunicação verbal. É essa correlação que permite que o enunciador defina um lugar, uma posição para o enunciado. Isso permitirá que determinemos também o destaque que daremos aos elementos composicionais do enunciado (às repetições, às expressões mais brandas ou menos afáveis, ao tom) que revelam uma expressividade, um estilo composicional.

Com Bakhtin (1992), as reflexões sobre o estilo, pensado a partir da noção de gênero discursivo, têm se mostrado bastante revitalizadas. O estilo, tradicionalmente estudado pela estilística, herdou da retórica, especialmente sua orientação mais prescritiva, e, com isso, desvinculou-se o estudo do estilo da natureza do gênero. Como resultado, critica Bakhtin: “tinha-se o estudo do estilo sob uma perspectiva bastante estreita em que passou a definir-se fundamentado unicamente no conteúdo do discurso e na relação expressiva do locutor com esse conteúdo subestimando-se a relação do locutor com o outro e com seus enunciados” (Ibid., p. 284).

Norma Discini (2004), em um estudo sobre estilo numa perspectiva totalmente diversa da estilística tradicional, lembra que Aristóteles, por meio da retórica, já ensinava que todo orador deve construir um “ar estrangeiro” diante da plateia, fazendo-o emergir do próprio discurso. Esse “ar”, segundo a autora, é o próprio estilo. E complementa: “estilo é *ethos* [...] e o *ethos* de um estilo não é explicado no enunciado, não se enuncia que é, mas se depreende pelo modo próprio de dizer” (Ibid., p. 57).

Para Bakhtin (1992), a noção de estilo tem relação com a expressividade e, como já dissemos, esta não pode ser depreendida da língua como unidade abstrata, porque a língua, enquanto sistema, não pode ser atribuída a um indivíduo. O estilo está no enunciado concreto, é nele que a expressão individualizada da instância locutora se realiza.

Da abordagem que faz, pode-se concluir que há certos requisitos, arrolados a seguir, para se depreender o estilo de um texto a partir do “lampejo de expressividade”:

- a expressividade deve ser depreendida do enunciado concreto, pois só ele a comporta;
- a expressividade se marca pela relação emotivo-valorativa do locutor com o objeto do discurso;
- a expressividade de cada escolha (escolhas lexicais, gramaticais e composicionais do enunciado) é marcada pelo todo da cadeia comunicativa, isto é, pelo gênero e pela esfera, que determinam o estilo;
- a expressividade de um enunciado se marca pela relação dialógica que mantém com outros enunciados, isto é, pela alteridade que compreende tanto a relação com o “outro-interlocutor” quanto com os “outros enunciados” aos quais todo enunciado remete (Ibid., p. 307-308).

Em resumo, poderíamos dizer que o estilo é individual e coletivo ao mesmo tempo, porque engendra o enunciador e sua visão de mundo, sua emoção, seu juízo de valor, sua expressão, como também o objeto do seu sentido e o sistema da língua. Ambos estão contidos no enunciado concreto que é produzido em função das coerções genéricas dentro da cadeia comunicativa.

O estilo é coletivo porque a interação se dá dentro de um gênero – e este se caracteriza pela tipicidade, pela estabilidade (relativa) que supõe uma totalidade – e é individual porque, ao assumir as unidades reais de comunicação, o indivíduo marca essas unidades com sua singularidade.

As réplicas podem ser diretas ou presumidas. Tanto num caso como no outro, o enunciado será marcado pelas circunstâncias individuais, pelos parceiros individualizados e por suas intervenções anteriores (os enunciados anteriores). É por isso que os parceiros diretamente envolvidos numa comunicação, conhecedores da situação e dos enunciados anteriores, captam, com facilidade, o intuito discursivo. Este não tem liberdade total, mas se dá de acordo com certas formas relativamente estáveis de estruturação do todo, isto é, num determinado gênero. Temos, assim, o terceiro fator determinante do acabamento específico do enunciado: as formas

composicionais típicas do gênero. De acordo com Bakhtin, este é o mais importante fator determinante da totalidade acabada do enunciado que proporciona a possibilidade de resposta.

Ao definir gêneros como “determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis”, Bakhtin estabelece critérios que são, ao mesmo tempo, gerais e específicos (2003, p. 266). São gerais porque podem ser encontrados em todos os gêneros e porque permitem que os mesmos sejam agrupados em esferas da comunicação verbal; são específicos porque tornam possível o estudo particular de cada gênero produzido em determinada situação concreta de comunicação, sem que se perca seu caráter de novidade nem a estabilidade (provisória) que lhe caracteriza.

Os dois, gênero e enunciado, são da ordem da utilização concreta da língua, de modo que se pode dizer que são da mesma natureza. Bakhtin afirma que na forma do gênero será construído o enunciado, de modo que o gênero é responsável pelas características composicionais comuns entre diferentes grupos de enunciados (1992, p. 281).

Considerando que a estabilidade do enunciado e do gênero será sempre relativa, temos, de um lado, a forma padrão e relativamente estável de estruturação do todo que, segundo o estudioso, “nos são dadas quase como nos é dada a língua materna, pois tanto as formas da língua quanto as formas típicas de enunciados [...] introduzem-se em nossa experiência e em nossa consciência conjuntamente e sem que sua estreita correlação seja rompida” (Ibid., p. 301) e, de outro lado, o intuito discursivo do locutor com sua subjetividade, sua individualidade, seu modo de percepção dos outros parceiros da comunicação, sua capacidade de criar.

Assim, as formas do gênero, do ponto de vista de sua estabilidade e de suas leis normativas, de um modo geral, são mais maleáveis que as formas da língua, isto é, os gêneros não se definem por critérios estritamente formais (linguísticos ou estruturais), mas envolvem também aspectos sócio-comunicativos e funcionais. Daí a enorme dificuldade para se propor uma tipologia fixa dos gêneros.

Bakhtin afirma que a heterogeneidade funcional dos gêneros do discurso é tão grande que pode parecer que não poderia haver um plano único para seu

estudo. Essa heterogeneidade tornaria os traços gerais demasiadamente abstratos e vazios e isso provavelmente acaba impedindo que “a questão geral dos gêneros seja verdadeiramente colocada nos vários estudos”²⁶ sobre gêneros do discurso (1992, p. 262). Afirma também que a questão chave sempre acaba deixada de lado.

E qual seria, para Bakhtin, a questão chave no estudo dos gêneros? Seria o fato de que os estudos não levam em conta “a questão linguística geral do enunciado e dos seus tipos” (p. 263). Preocupado em não minimizar a extrema heterogeneidade dos gêneros discursivos e a dificuldade daí advinda de definir a natureza geral do enunciado, Bakhtin propõe a classificação dos gêneros do discurso em dois grandes grupos: o dos gêneros primários e o dos gêneros secundários. Não assumiremos, no entanto, essa clássica divisão proposta pelo autor, embora ele aponte esse aspecto como a diferença essencial entre os gêneros como veremos no trecho a seguir. Observemos o trecho no qual Bakhtin apresenta essa classificação e argumenta em seu favor:

Aqui é de especial importância atentar para a **diferença essencial** entre os **gêneros discursivos primários (simples)** e **secundários (complexos)** – não se trata de uma diferença funcional. **Os gêneros discursivos secundários [...] surgem** nas condições de um **convívio cultural mais complexo** e relativamente muito **desenvolvido e organizado** (predominantemente **o escrito**) [...]. No processo de sua formação **eles incorporam e reelaboram** diversos **gêneros primários (simples)**, que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata (BAKHTIN, 2003, p. 263, grifo nosso).

Vejamos o ponto de vista sobre o qual Bakhtin parece apoiar-se para estabelecer a divisão entre os gêneros. No início, Bakhtin esclarece que a diferença essencial entre os gêneros chamados primários e secundários não é funcional. Ainda nesse primeiro período explicita, entre parênteses, o sentido de “gêneros discursivos primários” classificando-os como “simples” e o de “gêneros discursivos secundários”, como “complexos”. A partir daí começa a expor a que atribui a complexidade dos gêneros chamados secundários: “[...] **surgem** nas condições de um **convívio cultural mais complexo** e relativamente muito **desenvolvido e**

²⁶ Referiu-se aos estudos retóricos, cuja “especificidade dos gêneros (jurídicos, políticos) encobria a sua [do enunciado] natureza linguística geral”. Referiu-se também aos estudos sustentados pela “linguística geral (escola de Saussure) [...] uma vez que estava restrito à especificidade do discurso oral do dia-a-dia [...]” (idem, p. 263).

organizado (predominantemente **o escrito**)”. É nesse ponto que a classificação sugerida por Bakhtin revela, de forma mais contundente, o ponto de vista sobre o qual parece se sustentar. Essa explicação se delinea por meio de uma relação unilateral entre os gêneros chamados primários e secundários, na qual os gêneros decorrentes da cultura letrada seriam complexos porque essa cultura seria complexa, desenvolvida e organizada. Evidencia-se nesse trecho que o ponto de vista que dirige a classificação dos gêneros em primários e secundários é aquele que assume a suposta supremacia cognitiva da escrita e da cultura letrada sobre a cultura oral. Uma visão como essa, segundo Harvey Graff (1994-1987), baseia-se na comparação entre grupos escolarizados e não-escolarizados, em que os primeiros se constituem o parâmetro. Aponta também para a concepção de que a escrita, ao contrário da fala, é tida como organizada e responsável pelo desenvolvimento das produções discursivas e das condições de vida e do progresso da sociedade.

Em resumo, a ideia de “simples” e de “complexo” é definida pela oposição entre cultura letrada e cultura oral, perspectiva que destoa do conjunto da obra do autor que se define mais pela ideia de mútua influência do que pela insurgência de uma cultura sobre a outra.

Num outro trecho, destacado a seguir, podemos verificar que parece haver a insistência no ponto de vista que aponta para a preponderância dos gêneros secundários sobre os primários, embora a ideia de uma relação mútua apareça no trecho:

Esses **gêneros primários**, que **integram os complexos**, **aí se transformam** e adquirem um caráter especial: perdem o vínculo imediato com a realidade concreta e os enunciados reais alheios...[...] A própria **relação mútua dos gêneros primários e secundários** e o processo de **formação histórica dos últimos** lançam luz sobre a natureza do enunciado [...] (BAKHTIN, 2003, p. 263-264).

Pode-se observar, no início, a afirmação de que os gêneros primários “integram os complexos e aí se transformam”. O que caberia perguntar é se a relação inversa não ocorre. Ela não parece estar prevista na justificativa dada. Mesmo quando o autor aponta a existência de uma relação mútua entre os gêneros,

destaca somente a formação histórica dos gêneros chamados secundários e atribui a eles a capacidade de lançar luz sobre a natureza do enunciado.

Convém observar, por fim, que esses trechos publicados na obra “Estética da criação verbal” correspondem a um conjunto de esboços prévios das reflexões de Bakhtin sobre os “gêneros do discurso” e o fato de não terem sido publicados pelo autor, pois o foram após sua morte, deixam uma interrogação no ar: será que os teria conservado como estão, caso tivesse tido tempo de publicar o livro “Os gêneros do discurso” que, segundo dizem, estava em seus planos²⁷?

Na dúvida, preferimos ficar com a ideia de que Bakhtin mostrou que o processo dialógico que ocorre entre as culturas letrada e oral é mútuo e que ambas se interpenetram e se atravessam impossibilitando uma concepção purista dos gêneros. Em outras palavras, preferimos a ideia de que os gêneros são constituídos por relações intergenéricas sem a preponderância de um gênero (seja primário, seja secundário) sobre o outro, especialmente se essa for determinada pela suposta superioridade cognitiva dos gêneros de base escrita (CORRÊA, 2006a).

Sobre a questão das relações intergenéricas, se aceitarmos que são constitutivas de um gênero, significa que entendemos como necessário, no trabalho didático com textos, conforme afirma o autor, ultrapassar atitudes ingênuas que buscam mecânica e unicamente no espaço de sala de aula ou, no máximo, no contexto familiar, explicações para os fatos textuais-discursivos da produção escrita de alunos. Tais fatos são geralmente vistos como interferências da oralidade na escrita. Segundo o mesmo autor, é praticamente impossível a busca de referências textuais precisas nesse tipo de produção escrita que possam ser descritas, datadas e classificadas como fundadoras de tais fatos. Aos indícios de gêneros discursivos deixados nesse tipo de produção escrita, o autor denomina de “ruínas de gêneros discursivos”. Observa, no entanto, que o emprego do termo “ruínas” não tem acepção negativa, mas remete a “partes mais ou menos informes de gêneros discursivos, que, quando presentes em outros gêneros, ganham estatuto de fontes

²⁷ O texto sobre os gêneros do discurso que consta no livro **Estética da criação verbal** foi publicado nos “adendos” e correspondem a um esboço prévio da obra “os gêneros do discurso” cuja realização não foi concluída por Bakhtin, quando ainda vivo (Ibid., p. 447).

históricas – retrospectivas e prospectivas – da constituição de uma fala ou de uma escrita” (CORRÊA, 2006a, p. 209). Em outras palavras, o que o autor argumenta é que a força motivadora de réplica nem sempre nasce de uma enunciação facilmente localizável, porque diz respeito a “representações que fazemos dos dizeres potencialmente passados, presentes e futuros que modulam a sua proximidade e a sua distância” (Ibid., p. 210).

Resumindo os três fatores que caracterizam o acabamento específico do enunciado, temos que o fator que corresponde ao tratamento exaustivo do tema do enunciado, mesmo na esfera das ciências, será sempre relativo, pois, teoricamente, o objeto do sentido, o tema, é inesgotável. Seu acabamento só é possível na medida em que se torna tema de um enunciado e recebe uma determinada abordagem dentro dos limites do intuito discursivo definido pelo autor. O intuito discursivo, embora possa ser tratado como individual, como o estilo do enunciador, deve ser analisado a partir da relação valorativa que mantém não só com o objeto de sentido, mas também com os enunciados dos demais parceiros da comunicação. E as formas composicionais típicas não devem ser analisadas sem se levar em consideração a esfera e o gênero em que se dá a comunicação verbal que lhes dão uma estabilidade relativa. Considerando tudo isso, podemos dizer que todos os gêneros e os enunciados concretos que lhes correspondem possuem um tema, um estilo e uma forma composicional que lhes dão especificidade, mas que possibilitam, também, reuni-los em esferas da comunicação verbal.

Acrescentaríamos, ainda, que a não-percepção e a não-aceitação, por parte da escola, das relações intergenéricas que permeiam as produções escritas dos alunos reflete um ensino centrado no produto e não no processo da escrita. Somam-se a isso as explicações simplistas que atribuem a essa alteridade uma interferência da oralidade na escrita (CORRÊA, 2006c). Tal estratégia propicia o desenvolvimento de ações didáticas mais centradas na equivocada função que a escola muitas vezes assume de defender a face homogeneizadora da língua semióforo, protegendo-a, resguardando-a, principalmente das “interferências da fala”, posição essa que se sustenta em detrimento da compreensão do funcionamento do simbólico da língua semióforo nas práticas linguísticas cotidianas.

Retomando e resumindo parte do que foi dito sobre os gêneros e enunciados, temos que, apesar de ser infinita a diversidade de produções de linguagem, Bakhtin postula que elas não são caóticas porque produzidas em função da especificidade de uma dada esfera da comunicação. Em função disso, o intuito discursivo do locutor, sem abrir mão de sua criatividade e de sua subjetividade, adapta-se e ajusta-se à situação comunicativa, tendo em vista que todos os enunciados dispõem de uma forma padrão e relativamente estável de estruturação de um todo, correspondente ao gênero do discurso. Mas isso não é tudo. Em cada campo da comunicação, há os destinatários a quem o enunciador responde antecipadamente. Tal observação nos remete à terceira particularidade dos enunciados conforme postulado por Bakhtin.

É na terceira particularidade do enunciado – relação do enunciador com seu enunciado e com os outros parceiros da comunicação – que Bakhtin é mais inovador no estudo dos gêneros, especialmente por destacar explicitamente a importância do destinatário na composição do enunciado. Ao postular essa particularidade, o teórico deixa clara a importância do “outro” na expressividade do enunciador, a ponto de condicionar a análise da expressividade não só à relação do enunciador com “o sistema da língua, o objeto do discurso e do próprio falante e a sua relação valorativa com esse objeto, mas, sobretudo, com a réplica do **outro**” (2003, p. 296, grifo do autor). Esta vai se definir de diferentes formas a depender da esfera e do gênero em que se dá a comunicação.

Com isso, ele quer dizer que não se pode analisar o enunciado como se ele resultasse apenas de uma combinação individual de formas léxicas e gramaticais da língua, pois “a escolha de todos os recursos linguísticos é feita pelo falante sob maior ou menor influência do destinatário e da sua resposta antecipada” (BAKHTIN, 2003, p. 306).

A análise dos enunciados em nosso trabalho levará em conta essa tensão entre a estabilidade das formas típicas do gênero (que limitam a liberdade expressiva) e o rompimento dessa estabilidade, decorrente da necessidade de se expressar e de fazer escolhas linguístico-discursivas levando sempre em consideração os outros parceiros da comunicação. Dessa tensão entre o que é dado

e o que pode ser criado, resulta a expressividade do enunciador, aspecto que pretendemos depreender nos enunciados. Para isso, trabalharemos com um conceito de enunciação que supõe a existência de uma complexidade enunciativa.

Na análise dos enunciados concretos em sua complexidade, aproveitaremos, além de Bakhtin, as contribuições de Émile Benveniste (1995-1979), de José L. Fiorin (2004) e de Jackeline Authier-Revuz (1990-1982).

Sabe-se que todo discurso se constrói dentro de uma situação de enunciação que engendra o enunciador, o coenunciador, o momento e o lugar da enunciação. Em outras palavras, tais aspectos são responsáveis pelos mecanismos discursivos de construção da pessoa, do tempo e do espaço do discurso (BENVENISTE, 1995).

Já vimos que Benveniste foi quem postulou que todo enunciado implica um enunciador que se identifica como “eu” e que se concretiza como pessoa diante de um outro o qual é representado pelo “tu\ você”. O estudioso postulou também a não-pessoa, representada pelo “ele”, a fim de assinalar que ela se encontra numa esfera diferente da ocupada pelos coenunciadores “eu e tu”. Cabe, ainda com Benveniste, ressaltar que essas “pessoas” são construções linguístico-discursivas e não pessoas empíricas.

A partir das contribuições de Benveniste, vemos que a enunciação se define a partir de um “eu-aqui-agora” e que ela, instaurada pelo discurso-enunciado, projeta para fora de si os atores do discurso. Quando se projeta no enunciado, quer a pessoa (eu/tu), o tempo (agora) e o espaço (aqui) da enunciação, quer a pessoa (ele), o tempo (então) e o espaço (lá) do enunciado, ocorre o mecanismo da debreagem (Fiorin, 2002, 59-126). No primeiro caso, Fiorin afiança que há debreagem enunciativa; no segundo, que ocorre a debreagem enunciva. Pode-se, igualmente, produzir um enunciado desprovido de embreantes, isolado da situação de enunciação: tem-se, então, um enunciado desembreado, ou não-embreado. Estes últimos não são interpretados em relação à situação de enunciação, tendo em vista que procuram construir universos que se apresentam “autônomos” como, por exemplo, frequentemente procuram-se fazer nos textos científicos. A partir da contribuição de Benveniste e de Fiorin, procuraremos depreender a réplica do enunciador expressa por meio dos mecanismos de construção da pessoa do

discurso e de sua relação com o coenunciador em função do objeto de valor: o conhecimento teórico-prático (científico e didático) sobre a textualidade, especialmente aquele que se refere à coesão textual. Esse será um dos caminhos percorridos para depreender o estilo do enunciador indiciado nos enunciados.

A seguir, procuraremos explicitar a concepção enunciativa proposta por Authier-Revuz (1990; 1998), a partir de quem fundamentamos a ideia de complexidade enunciativa e buscamos a explicação teórica para o fundamento de que existe uma alteridade nos enunciados concretos.

1.3.4 A complexidade enunciativa: o sujeito em busca da unidade do discurso

Trabalhar com um conceito de enunciação que pressuponha a complexidade enunciativa significa conceber o discurso como heterogêneo e aceitar que existe uma alteridade nos enunciados concretos. Essa perspectiva traz consequências para o modo como as representações sociais construídas pelo sujeito podem ser analisadas. Nesse estudo, o conceito de enunciação que importa é aquele que pressupõe o discurso como heterogêneo, visto que buscaremos, nas formas de heterogeneidade mostrada, propostas por Authier-Revuz (1990), um caminho para apreender as réplicas do sujeito que dão indícios da tensão entre a busca, pelo sujeito, da construção de uma unidade para o discurso e a constituição heterogênea do mesmo.

Essa visão da enunciação em sua complexidade permite a explicitação do modo como, em textos escritos, é possível depreender as marcas da expressividade – atitude do enunciador face ao que diz e à relação que pretende estabelecer com o coenunciador – por meio de seu ato de enunciação. Tais marcas de expressividade podem ser vistas, a partir da teoria resenhada, como uma das formas de negociação do sujeito falante com a heterogeneidade constitutiva do discurso.

Esses mecanismos discursivos de negociação acionados pelo enunciador resultam na construção do corpo do fiador (instância subjetiva de representação do corpo do enunciador construída pelo leitor), que possui uma voz e um caráter provenientes de um conjunto difuso de representações sociais, valorizadas ou

desvalorizadas, sobre as quais se apoia a enunciação para confirmá-las ou modificá-las (MAINGUENEAU, 2001-1998). Esse corpo se constitui na relação com outras vozes e, no discurso escolar-científico em análise, sua constituição tende a se assimilar ao que se supõe como exigência dos coenunciadores (por exemplo, os da banca examinadora).

Tendo em vista essa teoria enunciativa, Authier-Revuz fundamenta sua concepção de heterogeneidade(s) enunciativa(s) e procura explicitar o conceito de complexidade enunciativa a partir da concepção de sujeito e de sua relação com a linguagem, atravessados pelo “exterior” que os constitui. É nessa ideia de “exterior linguístico” que reside o ponto nevralgico de sua concepção de heterogeneidade constitutiva do sujeito e de seu discurso (1990, p. 25-26).

Para a autora, num estudo enunciativo, não se pode jogar para fora do campo linguístico (nem com ele se confundir) o “exterior” que lhe é constitutivo. Para fundamentar essa noção, ela se orienta pelas concepções de sujeito clivado e de heterogeneidade do discurso que sempre carrega sua existência socialmente sustentada, para propor e descrever o que chamou de heterogeneidade constitutiva do discurso (espaço interdiscursivo) e heterogeneidade mostrada no discurso (espaço intradiscursivo). Observa que elas representam duas ordens de realidade diferentes: a primeira corresponde aos processos reais de constituição “de um discurso” e denuncia que o discurso não se origina no enunciador; e a segunda corresponde à representação, não menos real, de sua constituição “em um discurso”, por meio da delimitação ilusória, mas necessária, do um em relação à pluralidade dos discursos. Neste segundo caso, essas formas representam uma negociação do sujeito com as “forças centrífugas de desagregação da heterogeneidade constitutiva (p. 33)” em que o sujeito constrói, por meio das formas marcadas de heterogeneidade mostrada, uma representação da enunciação para proteção e manutenção do discurso. A pesquisadora busca ancoragem para tais pressupostos tanto na dialogia proposta por Bakhtin, para fundamentar a ideia de discurso como produto de interdiscursos, como na psicanálise, para fundamentar a abordagem de sujeito clivado, descentrado e, em Pêcheux, para fundamentar as heterogeneidades constitutiva e mostrada. Lembremos que Pêcheux (1993-1975), ao fundamentar as ideias de “esquecimento nº 1 e esquecimento nº 2”, destaca,

especialmente neste último caso, que a formulação da atividade linguística, por parte do sujeito, ocorre no plano do semiconsciente²⁸. Nesse caso, o sujeito, em função da imagem que faz do interlocutor, volta-se para o próprio discurso, tanto para reformulá-lo como para aprofundá-lo. Essas operações resultam da ilusão que o sujeito tem de que é origem e fonte do seu dizer e que seu discurso reflete o conhecimento objetivo da realidade.

Para dar conta do “exterior linguístico”, sem se reduzir somente a ele, Authier-Revuz (1990) propõe uma descrição da heterogeneidade mostrada como “formas lingüísticas de representações de diferentes modos de negociação do sujeito falante com a heterogeneidade constitutiva do seu discurso” (p. 26). A autora caracteriza as formas marcadas de heterogeneidade mostrada como formas de desconhecimento da heterogeneidade constitutiva porque operam como um modo de denegação, isto é, de negação de uma verdade, que pode ser assim resumida: ao circunscrever um ponto de heterogeneidade mostrada, o sujeito dá lugar ao heterogêneo e, portanto, reconhece-o. Esse ato, no entanto, ao mesmo tempo em que nega a onipresença da heterogeneidade, porque a circunscreve, denuncia a ilusão da homogeneidade do discurso do enunciador.

Authier-Revuz destaca que essa presença do “outro” emerge no discurso exatamente nos pontos em que a homogeneidade do domínio do sujeito vacila obrigando-o a reconhecer e a marcar “um lugar para um fragmento de estatuto diferente na linearidade da cadeia” discursiva, o que remete a uma alteridade pela presença do outro (1990, p. 30). Esse reconhecimento é revelador das fronteiras que pretende explicitamente demarcar e denunciam de quem é preciso se defender, a quem é preciso recorrer para se constituir e construir o que a pesquisadora chama de ultrapassagem aos discursos pré-construídos dos quais ele é tomado e nos quais ele se faz (Ibid., p. 31).

²⁸ No dizer de Pêcheux (1993, p. 176, grifos do autor) a atividade realizada próxima da consciência denomina-se esquecimento nº. 2: “Esta zona do **rejeitado** pode estar mais ou menos próxima da consciência e há questões do interlocutor – visando a fazer, por exemplo, com que o sujeito indique com precisão ‘**o que ele queria dizer**’ – que o fazem reformular as fronteiras e re-investigar esta zona. Propomos chamar esse efeito de ocultação parcial de esquecimento nº 2 e de identificar aí a fonte de impressão de realidade do pensamento para o sujeito (**‘eu sei o que eu digo**’, **‘eu sei do que eu falo**’).”

Essa marcação de posição polêmica ou solidária com outros discursos é imprescindível na luta pela vida do discurso que se quer uno, embora heterogêneo. É em função da luta pela sobrevivência do discurso e da busca da construção de uma unidade discursiva (ainda que aparente) que se demarcam fronteiras, limites que estabelecem um lugar para o outro, circunscrevendo-o a um ponto de heterogeneidade.

É assim que o sujeito do discurso, ao utilizar-se das formas marcadas de distanciamento, postula um enunciador dono do seu dizer que lhe permite se defender do que representa como o seu exterior para construir sua identidade e a de seu discurso. Essa é uma condição básica para a sobrevivência do discurso e nele se manifesta por meio daquilo que Bakhtin chama de expressividade do enunciador.

Em resumo, no conceito de complexidade enunciativa proposto por Authier-Revuz (1998) está a recusa à aceitação de uma enunciação transparente e simples, que pressuponha o sujeito como centro, como capaz de escolhas guiadas totalmente pela consciência e, portanto, como fruto de suas intenções e decisões. Ela mostra que o sentido não está escondido a sete chaves, nem se oferece de modo transparente ao observador, mas está materializado na atividade linguística do sujeito, visto que esta atravessa todas as práticas sociais realizadas por ele. Essa concepção de enunciação será norteadora da apreensão dos indícios de expressividade marcados no material analisado por meio das réplicas aos coenunciadores.

Consideraremos também que numa “sociedade globalizada” o poder e o impacto da linguagem são tão assustadoramente grandes que o conhecimento sobre práticas sociais discursivas tem se tornado, cada vez mais, um pré-requisito para a “cidadania democrática” (FAIRCLOUGH, 1992, p. 142). Dentre essas práticas, destacam-se as práticas letradas, motivo pelo qual se tornou imperativo em nosso trabalho refletir sobre as relações entre fala e escrita tomando como referência as noções de letramento subjacentes, sem desconsiderar o processo sócio-histórico e ideológico de globalização que se delineia no mundo atual.

CAPÍTULO 2

O LETRAMENTO NO MUNDO GLOBALIZADO E AS RELAÇÕES ENTRE A FALA E A ESCRITA

Neste capítulo aprofundamos a discussão concernente aos pressupostos teóricos que norteiam a pesquisa. Dividimos este capítulo em três grandes tópicos. No primeiro e em suas subdivisões, discutimos as noções de letramento particularizando a discussão em torno das concepções autonomista e ideológica de letramento. No segundo, aprofundamos a discussão concernente à perspectiva ideológica de letramento e sobre o modo como são concebidas as relações entre a fala e a escrita adotadas neste trabalho. No último tópico, iniciamos a discussão referente ao papel da escrita na construção da língua como semióforo.

2.1 Noções de letramento

Nas últimas décadas, o conceito de globalização como fenômeno de “interdependência entre povos e países” tem se delineado mais claramente e muito tem se discutido seus efeitos no que diz respeito aos benefícios e as desvantagens (SANTOS, 2006). Entre os benefícios, destacam-se as possibilidades de intercâmbio cultural e comercial entre os povos. No tocante às desvantagens, o modelo de desenvolvimento global que vem sendo adotado prioriza o capital em detrimento das relações humanas e, como resultado, “tem ocorrido a socialização (e a “globalização”) de riscos e a elitização dos benefícios” (Ibid., p.1). No mundo globalizado, as práticas de letramento são um importante aliado da sociedade, na medida em que os diferentes tipos de letramentos praticados podem se constituir importantes ferramentas de luta pelos direitos sociais. Discutiremos, portanto, as noções de letramento sem perder de vista que elas sofrem influência do processo sócio-histórico e ideológico de globalização que vem se estabelecendo em todo o planeta.

Ter clareza das diferentes noções de práticas de letramento é importante para qualquer estudo sobre a linguagem que, numa perspectiva sociointerativa, pressuponha que “a verdadeira substância da língua [...] é constituída pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações” (BAKHTIN e VOLOCHÍNOV, 1995, p. 123). Essa concepção cauciona a tese de que são os usos da linguagem e não as regras gramaticais que fundam a língua.

O significado da palavra letramento, do ponto de vista etimológico, produzido no gênero verbete, afirma Magda Soares (1998), foi criado a partir da tradução, “ao pé da letra”, do inglês *literacy*: *letra-* (herdada do latim *littera*) e o sufixo *-mento*, que denota o resultado de uma ação. Nessa acepção, letramento seria o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, isto é, “estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (p.18).

Há, no entanto, duas questões daí decorrentes que precisam ficar claras: a primeira é que não é só a escola que proporciona o letramento e a segunda é que letrar é mais que alfabetizar, é mais que dar a conhecer o código escrito. O letramento, no sentido em que estamos utilizando neste trabalho supõe também, entre outras coisas, saber usar o código escrito em diferentes situações, já que aprender o código e a tecnologia que o envolve é apenas uma forma de letramento. Tal perspectiva não desconsidera que é possível alfabetizar letrando.

O letramento, além de incluir esse aspecto da aquisição do código, deve implicar, sobretudo, o aspecto de convívio e uso tanto da leitura quanto da escrita em função das necessidades do indivíduo, de modo que este possa, cada vez mais, tornar-se um participante ativo da sociedade a que pertence. Brian Street (2007)²⁹ destaca que a participação do cidadão na sociedade letrada não é decorrente necessariamente do fato de a pessoa ser alfabetizada. Há pessoas que não dominam o código escrito, mas participam de diferentes modos da vida social de sua

²⁹ Minicurso ministrado durante o “III Simpósio Internacional sobre práticas escritas na escola”, em agosto de 2007, na Universidade de São Paulo (informação verbal).

comunidade de maneira que, em termos gerais, pode-se entender letramento como a relação que o sujeito mantém com as práticas de leitura e de escrita em função de suas necessidades cotidianas. Há pessoas que não dominam o código escrito, mas sabem, por exemplo, reconhecer produtos e marcas e fazer compras em supermercados, sabem ditar uma carta para outras pessoas escreverem para elas, participam ativamente de reuniões das associações do bairro em que vivem. Essas são formas de letramento.

Sem perder de vista a amplitude da noção de letramento, a reflexão a seguir irá focalizar a discussão no âmbito das ciências da linguagem.

2.1.1 Noções de letramento no âmbito das ciências da linguagem

O termo letramento é relativamente novo no vocabulário das ciências linguísticas. Segundo Leda V. Tfouni (1994), o uso da palavra letramento se deu devido à tomada de consciência, por parte dos linguistas, de que era necessário separar os estudos da alfabetização dos estudos sobre o impacto social da escrita. A alfabetização seria mais restrita, de modo que haveria alguma coisa além dela que seria mais ampla e até determinante dela. O termo letramento começou, então, a ser usado nos meios acadêmicos numa tentativa de separar as duas noções. Em razão disso, a autora chama a atenção para o fato de que a noção de letramento não deve ser confundida com a de grau de escolaridade. Em sua pesquisa, associando letramento à autoria do discurso (oral ou escrito), ela mostra que o processo de autoria independe da escolaridade do sujeito do discurso. No Brasil, a primeira linguista a utilizar o termo foi a professora Mary A. Kato (1986) no livro “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”. Logo na apresentação de seu livro, ela afirma: “Acredito ainda que a chamada norma-padrão, ou língua falada culta, é consequência do **letramento**, motivo por que, indiretamente, é função da escola desenvolver no aluno o domínio da linguagem falada institucionalmente aceita” (KATO, 1986, p. 7, grifo nosso). Soares (1998, p. 16) registra que, em 1958, o termo letramento apareceu no “Dicionário Contemporâneo da língua portuguesa” de

Caldas Aulete, em sua edição brasileira, contudo, num sentido diverso do que hoje lhe é dado.

Estabelecer um conceito preciso de letramento não é tarefa fácil. Soares (1998) destaca que para realizar qualquer avaliação ou medição do letramento seria necessário formular uma definição *ad hoc* e, a partir daí, construir um quadro preciso de interpretação dos dados em função dos fins específicos em um determinado contexto.

Street (1984), a partir dos vários sentidos propostos para o termo letramento, agrupa-os em duas grandes perspectivas: a perspectiva autonomista e a perspectiva ideológica. Em cada uma dessas tendências a relação fala x escrita ganha um sentido diferente, motivo pelo qual discutiremos, a seguir, a noção de letramento e a da relação fala e escrita, a partir dessas perspectivas.

2.1.2 Características da perspectiva autonomista de letramento

A perspectiva autonomista concebe o letramento como uma habilidade neutra, como a aquisição de uma técnica: a técnica da escrita. Nessa concepção, a noção de letramento se restringe ao âmbito da escolarização formal, de modo que seria entendido como a capacidade de ler, escrever e de calcular, conforme aprendido na escola.

Quando se assume uma perspectiva autonomista de letramento, há uma questão que sempre acaba vindo à tona: a da associação de letramento à aquisição da escrita e ao desenvolvimento cognitivo. Nessa perspectiva, grupos não-escolarizados são comparados a grupos escolarizados, constituindo-se, estes últimos, o parâmetro desejado, a norma. Os preconceitos resultantes daí fomentam o estabelecimento de dois grupos cognitivamente distintos: o daqueles que sabem ler e escrever e o daqueles que não sabem e, em decorrência disso, tem-se o que o “mito da alfabetização” classificou de desenvolvidos e não-desenvolvidos (GRAFF, 1994, p. 26).

Nas sociedades ocidentais, em particular, a escrita passou a exercer papel fundamental, entre outros, na construção do conceito de Estado-nação. Érick Hobsbawm afirma que “as línguas padronizadas nacionais, faladas ou escritas, só poderiam emergir nessa forma após a descoberta da imprensa e da alfabetização em massa” de modo que cada povo que aspirasse a se tornar Estado-nação precisaria codificar, por meio da escrita, uma variedade da fala e providenciar meios de torná-la de domínio público (1990, p.19). A escrita, desse modo, ao longo dos séculos, passou a ser vista como preponderante sobre a fala e, mais do que isso, tornou-se o modelo de estudo da fala. Como resultado dessa perspectiva de estudo, a fala passou a ser entendida e pesquisada, por exemplo, como um saber implícito, redundante, não-planejado, não-normatizado, fragmentado. Na gênese dessa visão está o olhar que se funda na dicotomia entre fala e escrita (MARCUSCHI, 2005, p. 27).

Ao restringir letramento a uma prática de escolarização, esse conceito acaba dando sustentação à dicotomia alfabetizado x não-alfabetizado em que a oralidade e a escrita são colocadas em oposição e atribuídos à escrita valores que indicam a supremacia cognitiva desta (GRAFF, 1994). Assim, a aquisição da escrita na visão autonomista considerará como avançados, modernos e desenvolvidos os indivíduos e as sociedades que dominam essa tecnologia e considerará como atrasados e subdesenvolvidos os que não a dominam. Esse modo de pensar sustenta-se no pressuposto de que a alfabetização/aquisição da escrita “é responsável por uma contribuição-chave para o desenvolvimento econômico, a democratização política e a cidadania participante” (Ibid., p. 33). Graff não desconsidera a importância da alfabetização, mas destaca que ela deve ser considerada uma base, um fundamento, e não um fim em si mesmo.

Apesar da condição assumida pela escrita como um bem social indispensável para a sobrevivência humana, no âmbito das ciências da linguagem, diferentes pesquisadores (tais como STREET, 1984; GRAFF, 1994; ONG, 1998 e, no Brasil, entre outros, TFOUNI, 1994; KLEIMAN, 1995; CORRÊA, 1997, 2004; SOARES, 1998; MARCUSCHI, 1998) têm buscado um conceito menos restrito de letramento de modo que ele não seja entendido de forma dissociada do contexto sócio-histórico em que ocorre e nem de forma dicotômica no que diz respeito à

relação entre a fala e a escrita. Esses estudiosos têm procurado mostrar que, no mundo letrado, uma modalidade não prescinde da outra. Tais modalidades também não precisam ser colocadas em oposição como simples opções, pois elas ocorrem num processo rico e profundo de interação. Esse é o ponto de vista a partir do qual abordaremos o letramento e as relações entre fala e escrita as quais são decorrentes da perspectiva ideológica de letramento.

2.1.3 Característica da perspectiva ideológica de letramento

Numa perspectiva ideológica de letramento, as práticas sociais são localizadas no contexto do poder e da ideologia, incluindo as práticas letradas. Essa perspectiva procura contemplar uma visão de letramento que não se reduz unicamente ao domínio proporcionado pela escolarização. Na perspectiva ideológica, reconhece-se uma multiplicidade de letramentos (STREET, 1984; 2006).

Tomando letramento como prática social, cujos efeitos estão relacionados às práticas culturais dos diversos grupos que usam a escrita, a perspectiva ideológica de letramento já não mais pressupõe os efeitos da aquisição da escrita como universais, nem reduz letramento à aquisição dessa tecnologia.

Para Street, por exemplo, diferentes práticas de letramento são efetivadas em diferentes contextos culturais específicos e associadas a relações de poder. Essa visão supõe que as práticas letradas não ocorrem em contextos isolados, o que permite dizer, de um ponto de vista bakhtiniano, que elas se dão nas formas do gênero e sofrem a interferência da esfera/campo da comunicação que as engendra (BAKHTIN, 1992). Nesse sentido, os modos de letramento podem ser entendidos como lugares de negociação e de transformação a partir dos quais as pessoas, em diferentes posições, rejeitam ou negociam as posições que aparentemente lhes são atribuídas (STREET, 1984).

Quando se pensa letramento numa perspectiva como essa, é preciso que haja preocupação também com as formas de uso da tecnologia da escrita e com o modo como se está trabalhando o letramento, especialmente no ambiente escolar. Nesse ambiente, é preciso que haja um “letramento crítico” e que esse seja

trabalhado nas diferentes áreas do conhecimento, não só nas aulas de Língua Portuguesa, de modo que se torne uma ferramenta desencadeadora do processo social de compreensão e de transformação da realidade dos alunos.

O letramento, tomando-o na acepção ideológica, conforme propõe Street, deverá letrar os alunos no sentido intelectual levando-os a serem capazes de examinar os prós e os contras dos desenvolvimentos (matemáticos, tecnológicos, linguísticos) e das decisões políticas tomadas em determinadas direções em detrimento de outras. No contexto escolar, por exemplo, a elaboração dos currículos será sempre concebida a partir de determinadas concepções de letramento. A ênfase sobre determinados aspectos em detrimento de outros evidencia o tipo de letramento desejado. No caso do ensino da língua, por exemplo, a ênfase nos usos linguísticos leva a resultados diferentes daqueles decorrentes de um ensino que enfatiza apenas a fixação de uma metalinguagem específica. Assim, uma disciplina que centra seu trabalho em sala de aula somente no domínio da técnica, seja ela relacionada à leitura, à escrita, a análises gramaticais, a cálculo, provavelmente terá mais dificuldade de atingir os objetivos práticos de uso e de avaliação crítica do impacto social desses conhecimentos.

Dessa forma, se concordarmos com Street (1984), teremos, então, duas grandes concepções de letramento que se distinguem fundamentalmente: a autonomista e a ideológica. A autonomista vê o letramento como uma prática que se realiza independentemente da orientação sócio-histórica e ideológica do contexto em que é realizada e é entendida como a responsável por produzir os reflexos, geralmente positivos (como o progresso, a elevação da qualidade de vida), de sua prática. A outra, a ideológica, desafia no sentido de instigar o relacionamento entre o letramento e o contexto sócio-histórico e ideológico do mundo globalizado.

Consideramos reducionista a perspectiva autonomista de letramento que dicotomiza fala e escrita e supervaloriza a escrita, criando para esta uma imagem de autonomia em que a fala é desconsiderada como se não fizesse parte do letramento das pessoas. Essa perspectiva leva, fatalmente, à consideração de que os graus de letramento estão intimamente associados a graus de progresso e desenvolvimento social, numa relação determinista de causa e efeito. Poderíamos dizer, amparados

em Castoriadis, que essa seria uma explicação, segundo os termos do determinismo, que “permite englobar os fatos históricos e sociais (individuais ou coletivos) em leis e dar a essas leis expressões abstratas das quais o conteúdo real dos comportamentos individuais (ou coletivos) vividos é eliminado” (1982, p. 56-58). O problema é que, se o social e o histórico são reduzidos à causalidade, tudo aquilo que está no domínio da criação, isto é, do não-causal, não será considerado.

Já verificamos que, relacionados às diferentes concepções de letramento, têm-se diferentes modos de conceber a relação fala e escrita. Interessa em nosso trabalho aprofundar a reflexão na perspectiva ideológica que entende que essa relação pode ser vista como não-dicotômica, caso em que fala e escrita são vistas como práticas sociais intimamente relacionadas e, nesse sentido, podem ser entendidas como modalidades de uso da linguagem que partilham usos comuns. Derivadas dessa perspectiva há diferentes modos de estudar a relação entre a fala e a escrita, dentre as quais destacaremos duas tendências, aquela que concebe essa relação como um *continuum* (MARCUSCHI, 2000) e aquela que concebe a heterogeneidade constitutiva da escrita (CORRÊA, 1997, 2004).

2.2 A concepção ideológica de letramento e a relação entre a fala e a escrita

2.2.1 A visão do *continuum* entre a fala e a escrita

Marcuschi (2000), no Brasil, realizou estudos similares a Biber (1988)³⁰, sobre a relação fala e escrita em língua portuguesa. A hipótese que Marcuschi defende supõe que “as diferenças entre fala e escrita se dão dentro do *continuum* tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois polos opostos” (Ibid., p. 37). Ele propôs que, num estudo da fala e da escrita nessa perspectiva, não se pode aceitar que a fala apresente propriedades intrínsecas negativas, nem que a escrita apresente propriedades intrínsecas

³⁰ Biber (1988), pesquisador inglês, estudioso da relação fala-escrita, propôs um modelo de análise em que essa relação não fosse mais tomada de forma radicalmente dicotômica, mas por meio de um *continuum* entre os gêneros textuais.

privilegiadas, visto que fala e escrita são modos de representação cognitiva e social que se revelam em práticas específicas. Na verdade, o que ocorre, segundo o autor, é que há práticas sociais mediadas preferencialmente pela escrita e outras pela oralidade.

A operacionalização do modelo que propôs se dá por meio do processo de retextualização, explicitado pelo autor como uma passagem “da fala para escrita; da fala para fala; da escrita para fala; da escrita para escrita” (Ibid., p. 48). Não deve, portanto, ser entendida como uma passagem do caos para a ordem, mas deve ser vista como a passagem de uma ordem para outra, nem deve ser tida como a passagem do pensamento concreto para o abstrato, crença estabelecida a partir de certas concepções dicotômicas entre fala e escrita.

Destacáramos como uma das grandes contribuições de Marcuschi (1998) para a discussão sobre a relação entre fala e escrita, o fato de que ele salienta que a visão dicotômica entre fala e escrita é decorrente do equívoco que se verifica no tratamento das relações entre oralidade e letramento em que somente a escrita é considerada um bem mais qualificado. Segundo o pesquisador, a sustentação do equívoco que se verifica no tratamento das relações entre fala e escrita só se mantém devido à confusão que se faz entre duas instâncias: a da norma e a do sistema da língua.

Ele afirma que a normatividade, princípio geral de qualquer variedade linguística, é tomada como característica de uma única variedade, a que é codificada e tornada padrão. Essa valorização da norma-padrão leva em consideração que são gramaticais e corretas somente as regras da variedade codificada, tornando-se essa a representante do sistema. Assim, equivocadamente, o sistema linguístico fica reduzido à norma-padrão, a partir da qual os demais usos linguísticos serão avaliados e, na maior parte dos casos, desqualificados. O que ocorre nesses casos é a transformação de um modelo ideal de língua em representante do sistema, quando na verdade, esse modelo é, apenas, um conjunto de regras criadas com objetivo de “regular e regulamentar a língua em uso” (BAGNO, 2003, p. 65). O ensino aprendizagem da língua sustentado por essa perspectiva funda sua pedagogia não nos usos da linguagem, mas no estudo das regras gramaticais.

Numa perspectiva oposta a essa, que defende a tese de que são os usos da linguagem e não as regras gramaticais que fundam a língua, pressupõe-se que a construção de enunciados na comunicação social são sempre réplicas ao já dito, ao que se espera que seja dito, ao que se supõe que será dito, pois concebe-se a linguagem como atividade dialógica. Essas réplicas não são neutras, são carregadas de avaliação, de entonação expressiva, de aspectos extraverbais da cena de enunciação e são determinantes da expressividade do enunciador.

2.2.2 A visão da heterogeneidade constitutiva da escrita

Situando também seus estudos na perspectiva dos usos da língua, Corrêa (1997, 2004) postulou a existência de uma heterogeneidade constitutiva da escrita por meio da qual procura contestar radicalmente a dicotomia oral x escrito. A seguir procuraremos explicitar suas contribuições para o estudo das relações entre a fala e a escrita, visto que as tomaremos como suporte para a análise dos dados.

O autor considera oralidade e letramento como práticas sociais intimamente relacionadas que incluem, também indissociavelmente, os fatos do falado e do escrito que se realizam sob o efeito da relação sujeito/linguagem.

Para comprovar o caráter constitutivo da heterogeneidade da escrita, Corrêa (2004, p.10) postulou três eixos que orientam a circulação do escrevente pelo imaginário sobre a escrita. O primeiro eixo é o que diz respeito ao modo de constituição da escrita em sua suposta gênese; o segundo é o que caracteriza a apropriação da escrita em seu estatuto de código institucionalizado e o terceiro eixo é o da dialogia com o já falado\escrito.

Para explicitar o primeiro eixo, o pesquisador afirma que ele se refere aos momentos em que o escrevente, circulando pela suposta gênese da escrita, tende a tomar a escrita como representação integral da oralidade. O segundo refere-se aos momentos em que o escrevente assume sua escrita como código institucionalizado e toma como ponto de partida o que ele imagina ser um modo já autônomo de representar a oralidade por meio da fixação metalinguística da escrita pelas várias instituições (não só a escolar\acadêmica). O terceiro eixo é o da relação que o

escrevente manteve\mantém com o já falado e com o já ouvido, bem como com o já escrito e com o já lido (Ibid, p. 11). Ao postular esses três eixos, o pesquisador procurou distanciar-se de uma visão mais ingênua, ligada diretamente à questão da relação oralidade\escrita para adotar uma visão mais complexa e abrangente que trata da relação dialógica do sujeito com a linguagem (Ibid, p. 12).

Ele afirma que se considerarmos que oralidade e letramento são vistos como práticas sociais intimamente relacionadas, pode-se conceber que o escrevente está sujeito a flutuações em sua escrita que se explicariam pelo fato de que trabalha com o modo heterogêneo de constituição da escrita, isto é, circulando tanto no campo do “oral-falado” como no campo do “letrado-escrito” e evidenciando, em suas produções discursivas, marcas dos dois campos. As práticas pensadas dessa perspectiva não podem ser vistas isoladamente, pois uma prática se define pelo cruzamento de várias outras práticas sociais.

Ao exemplificar o primeiro eixo de circulação do escrevente pelo imaginário da escrita, o da gênese da escrita, a partir da análise de textos de vestibulandos, o autor afirma que é questionável a delimitação do campo da escrita apenas pelo seu material específico de base semiótica, o material gráfico.

Por exemplo, ele mostra que o escrevente pode tentar estender certos gestos articulatórios para o material escrito, como é o caso do uso do “onde”, apresentado no trecho seguinte. Nesse exemplo, o autor explicita que ao termo “onde” é atribuída pelo escrevente uma saliência que funciona como um procedimento de ancoragem do tema num lugar argumentativo: “[...] desde o descobrimento da América, **onde** exterminaram tribos inteiras para levar seus metais [...] desde o golpe de 64, **onde** muitos foram exilados, ou torturados...” (CORRÊA, 2004, p. 50, grifo do autor).

O “onde”, nesses dois casos, foi interpretado pelo autor como um operador discursivo típico dos usos orais, pois desempenharia o papel de engate das circunstâncias da enunciação com o desenvolvimento temático e com o movimento argumentativo do texto. Ele ainda observa:

[...] não se trata de classificar esse uso como erro, inadequação ou desvio, mas [...] como a criação de uma posição, no discurso, para que algum aspecto comunicativo seja destacado [...] **Em vez de erro**, classifico-o, portanto, como **um indício do modo heterogêneo de constituição da escrita**, em que o escrevente

procura embutir, na lexicalização, o que na fala constituiria o pacote de gesto articulatório e engate com a situação de enunciação, embutidura que é uma tentativa de registro gráfico de traços fônico-pragmáticos (o que talvez se pudesse chamar de tentativa de registro de um gesto conversacional) (Ibid., p. 51, grifo nosso).

Essa percepção da heterogeneidade da escrita coaduna-se com o conceito de letramento proposto por Street (1984), segundo o qual, nas práticas sociais, existe um misto entre o oral e o letrado.

Podemos verificar, no trecho a seguir, um exemplo do segundo eixo de circulação do escrevente pelo imaginário da escrita. Esse eixo é explicitado como sendo o da representação da escrita pelo escrevente como código escrito institucionalizado (sobre código escrito institucionalizado, ver p. 166): “Ela [a violência] está em qualquer lugar, desde um bom dia agressivo **até aos campos de futebol...**” (p. 60, grifos do autor). Nesse caso, segundo Corrêa, o escrevente omite o verbo presente na estrutura “ir de X a Y” (“**está** em qualquer lugar, [**vai**] desde um bom dia agressivo até aos campos de futebol”), contudo mantém a regência “a” que a escrita formal exige para os verbos de movimento.

Esse é um caso que exemplifica a exploração que o escrevente faz do seu domínio de uma regência típica do código escrito institucionalizado, não significando, portanto, uma falta da noção a respeito da regência verbal como, normalmente, o olhar do gramático suporia, alegando ser essa uma incorreção gramatical por desconhecimento das regras de regência estabelecidas pela norma-padrão.

Para exemplificar o terceiro eixo de circulação do escrevente, o da dialogia com o falado\escrito, destacamos o exemplo seguinte analisado pelo autor: “[...] desde GRUPOS DE RUAS, os famosos trombadinhas, até a BANDAS DE ROCK (Ibid, p. 74, grifos do autor)”. Corrêa mostrou, com esse exemplo, que as expressões “grupos” e “ruas” estão presentes em diferentes textos da coletânea oferecida como referência na prova de vestibular (da UNICAMP de 1992) a que os sujeitos da pesquisa estavam se submetendo. Contudo, a coletânea trazia orientações explícitas de que deveria ser evitada a simples cópia de trechos nela presentes. No entanto, em função de certas limitações na escrita manifestadas pelos escreventes, o pesquisador destaca que a apropriação do já falado\escrito, incluídos os textos da coletânea, não passa de “[...] remissões orientadas por um universo de referência

bastante restrito e excessivamente preso ao imaginário acerca de certos espaços sociais”. E exemplifica que tal dialogia se estabelece também e principalmente com o “falado na família ou nos meios de comunicação de massa (especialmente na tevê) [...]” (Ibid, p. 75).

Ao discutir esse e os demais exemplos apresentados para eixo da circulação do escrevente pela dialogia com o já falado\escrito, o autor afirma:

A falta de exploração de recursos mais sofisticados, como o da paráfrase, o do deslocamento de pontos de vista pela exploração de seus pressupostos – este que claramente registraria um procedimento mais complexo de leitura – ou o da comparação no estabelecimento de relações com o já falado\escrito denunciam, desta vez no terceiro eixo analisado, que, também no que se refere às remissões intertextuais, há uma fala nessa escrita. Evidentemente **não se trata**, mais uma vez, **da chamada interferência do oral\falado no letrado escrito**, mas da presença de remissões mais típicas do universo do sujeito [...] (Corrêa, 2004, p75, grifo nosso).

Enfim, as análises ancoradas nos três eixos de circulação do escrevente pelo imaginário da escrita, conforme apresentadas pelo autor, mostram que a dicotomia estrita entre fala e escrita só pode ser mantida quando se olha para as práticas escritas não como um modo de enunciação, mas como uma representação do sistema linguístico “puro”, como se a escrita, especialmente em sua variedade prestigiada, que é a codificada, precedesse a prática oral. De modo inverso, pode-se dizer que a dicotomia fala x escrita só se desfaz quando se olha tanto para o texto escrito quanto para o texto falado pressupondo-se que um é constitutivo do outro, de maneira que a presença mais intensa ou mais contida de marcas do oral ou do escrito num texto está relacionada ao gênero e à intenção e não a uma pretensa “pureza” da manifestação oral ou da codificação escrita da língua.

Destacaríamos como uma das contribuições da tese da heterogeneidade constitutiva da escrita (CORRÊA, 2004) para os estudos do letramento, o fato de que ela capta, dentre as contribuições da obra de Bakhtin, a que possibilita apreender, no modo heterogêneo da escrita, a dialogia sem desconsiderar que existe um campo de luta na arena discursiva entre diferentes códigos culturais. Permite, na trilha de Bakhtin e, portanto, sem se prender a uma dicotomização que polariza tradições, verificar que é possível estudar, do ponto de vista dialógico, a linguagem em uso, sem desvincular as práticas do oral e do escrito.

Essa fundamentação, em nosso estudo, dá sustentação a uma interpretação dos dados que leva em consideração a língua semióforo e sua influência nas práticas didáticas escolares de ensino da língua materna. Trabalharemos com a concepção de que as práticas didáticas podem ser de dois tipos: a) uma prática que pode entender a língua como objeto de aprendizagem sobre o qual basta ter o controle da aprendizagem do aluno e, nesse caso, o professor assume a função, ainda que não tenha consciência dela, de defensor da “homogeneidade” da língua semióforo, protegendo-a, resguardando-a, principalmente das “interferências da fala” e das variedades desprestigiadas e b) uma prática em que o professor pode entender a língua como objeto de reflexão crítica que possibilite a compreensão do funcionamento do simbólico da língua semióforo e de sua heterogeneidade nas práticas linguísticas cotidianas.

Na reflexão seguinte, procuraremos entender o papel da escrita na construção da língua como semióforo. Essa reflexão abre caminho para, no capítulo seguinte, refletirmos sobre a construção da língua portuguesa como semióforo representante da unidade nacional.

Os processos de comunicação e o papel da escrita na construção da língua como um semióforo

A conservação das informações transmitidas por meio da fala, por muito tempo, dependeu da memória pessoal, da memória social, da tradição oral, visto que a tecnologia da escrita³¹ surgiu há, aproximadamente, 5000 anos. Comparada à fala, a escrita é inegavelmente nova. Em consequência disso, grande parte dos mitos, nas sociedades ágrafas, por exemplo, foi veiculada na forma de poemas, visto que facilitavam a memorização. A Grécia é um dos exemplos mais conhecidos pelo uso desse tipo de prática.

O transporte e a conservação da comunicação foram sofrendo transformações ao longo dos tempos. Usavam-se, inicialmente, objetos tais como pedras e paus. Gravavam-se traços nas paredes das cavernas, de modo que, além

³¹ Para um estudo mais detalhado e rico em exemplos, consultar Luiz C. Cagliari (1993).

da comunicação oral, o homem sempre procurou comunicar-se por outros meios. A representação rupestre, desde os primórdios, foi um meio utilizado pelo homem para trocar ideias, partilhar anseios, necessidades. Contudo, sabe-se que não havia uma padronização dessas representações gráficas, isto é, não havia uma forma escrita homogeneizada. Apesar de a memória pessoal, a memória social e a tradição oral terem mantido vivas muitas civilizações ágrafas, a invenção da escrita foi considerada importante e foi tão valorizada que se tornou o marco divisório entre duas eras: as chamadas pré-história e história.

Pode-se dizer que, oficialmente, a história passou a existir quando começou a ser escrita, quando os registros orais passaram a ser perenizados por meio da grafia. A escrita se firmou como o meio que tornou possível a separação entre a voz e a presença real, de modo que tornou possível o transporte do dizer sem a presença material da voz e de quem a produziu, o que multiplicou sobremaneira os efeitos e o poder da escrita. Contudo, o domínio da escrita em uma determinada língua não é natural, nem tão acessível quanto o da fala. Dominar a escrita significa dominar uma tecnologia. Pode-se dizer que a evolução da escrita passou pelas seguintes etapas:

- a pictográfica, isto é, a representação de objetos por meio de desenhos figurativos;
- a ideográfica, que corresponde à representação de ideias sem indicação dos sons das palavras;
- a fonográfica, que teve sua origem nos ideogramas que perderam o valor ideográfico, pictórico, e ganharam valor sonoro.

Nesta última etapa, surgem dois tipos de escrita, a silábica, fundamentada em grupos sonoros e a alfabética em que as palavras passaram a ser representadas por meio de consoantes e vogais. O estabelecimento de um sistema alfabético representa o ápice na organização geral da grafia (MARTINS, W. 2002-1957). O alfabeto permitiu a análise das palavras em entidades fônicas sucessivas, sendo essas – em qualquer língua – menos numerosas do que as combinações em sílabas de estruturas diversas.

O emprego da escrita alfabética, inicialmente, ficou limitado a poucos povos e, nesses povos, poucas pessoas se serviam dela. Eram geralmente intelectuais a serviço de personagens poderosas, tais como reis, governantes, pessoas influentes. Tal fato contribuiu para aumentar ainda mais os poderes – tidos como mágicos – da escrita.

Os textos religiosos foram os primeiros a serem transcritos. O copista³², um artesão que surgiu com a escrita, contribuiu de modo decisivo para essa arte. Contudo, a grande aliada do poder construído em torno da escrita foi a imprensa. O desenvolvimento dessa tecnologia permitiu multiplicar repetidas vezes o mesmo exemplar de um escrito. Sua invenção é atribuída a Johannes Gutenberg que, ao imprimir o primeiro livro da história, a Bíblia, em 1455, impulsionou uma revolução na maneira do homem se comunicar. Transformou os exemplares únicos dos manuscritos, antes trancados à chave nos arquivos, em inumeráveis cópias que, a partir de então, puderam ganhar o mundo.

A recuperação desses fatos, ainda que de forma resumida, permite verificar como a escrita se tornou tão agressiva e devastadoramente importante para o mundo, a ponto de lhe ser instituída a preponderância sobre a fala.

Em decorrência da avaliação social recebida pela escrita e de sua capacidade de fazer emergir uma representação de unidade dos Estados-nação (HOBSBAWM, 1990), o homem, antes definido como ser que fala, passou a buscar meios de se tornar ser que escreve. O poder simbólico que a escrita tem de tornar perene não só a fala comum, mas também os textos sagrados, sua capacidade de conservar e de assegurar o sentimento de estabilidade, de registrar o efêmero, eternizando-o, de materializar o intangível transformaram a escrita num bem precioso que possibilitou às línguas oficiais tornarem-se um semióforo.

³² Vale lembrar que a categoria dos copistas não pode ser pensada como uma categoria homogênea, já que é sempre importante ter presente que, entre os copistas, havia diferentes graus de letramento.

O termo semióforo foi definido pelo *Grand Dictionnaire Terminologique*³³ da seguinte forma:

Os semióforos, objetos bifaces, são compostos, cada um, de um suporte e dos signos que foram neles fixados. Eles têm um aspecto material e um aspecto semiótico. As obras de arte, no sentido recente e restrito desse termo, são semióforos cuja textura, forma, granulação, cor, matiz ou brilho, dureza ou flexibilidade, resumindo, todos os caracteres sensíveis são transformados cada um em signos encarregados de estabelecer uma relação entre o espectador e um invisível ao qual eles se referem. Estes são, dizendo de outro modo, semióforos cuja materialidade é subordinada à significação³⁴.

Partindo dessa definição, poderíamos dizer que a escrita é o aspecto material, o instrumento de codificação que materializa e torna visível a língua e que lhe dá um lugar no espaço, favorecendo, portanto, o investimento da variedade tornada padrão como um semióforo nacional.

Krzysztof Pomian esclarece que a categoria de semióforos científicos, criados teoricamente, surgiu a partir do séc. XVII e, com ela, surgiu um novo grupo social, o dos cientistas, cuja razão de ser é o monopólio que possuem de certos conhecimentos e capacidades:

[...] os instrumentos científicos e suas teorias, a partir dos quais se tornou possível falar sobre os fenômenos, criar teoricamente os objetos, materializar sua intangibilidade e falar sobre eles por meio de uma metalinguagem específica dominada pelo cientista (1984, p. 78).

Nas sociedades modernas em geral, e na brasileira especificamente, a ciência permitiu que uma variedade de língua fosse objetivada pela descrição científica e fosse “criada teoricamente”, passando a representar “a língua” (padrão). Esta foi tornada padrão e teve seu papel redefinido: tornou-se símbolo de unidade nacional, de prestígio social e passou a ter seu domínio almejado por todos. Nesse sentido, constituiu-se um semióforo e adquiriu a capacidade de representar-se como

³³ Disponível em : <http://www.grand-dictionnaire.com/btml/fra/r_motclef/index800_1.asp> (página do Office Québécois de la Langue Française): *Les sémiophores, objets bifaces, sont composés, chacun, d'un support et des signes qu'on y a fixés. Ils ont un aspect matériel et un aspect sémiotique. Les œuvres d'art, au sens récent et restreint de ce terme, sont des sémiophores dont la texture, la forme, la granulation, la couleur, la matité ou la brillance, la dureté ou la souplesse, bref, tous les caractères sensibles sont transformés en autant de signes chargés d'établir une relation entre le spectateur et un invisible auquel ils se réfèrent. Ce sont, autrement dit, des sémiophores dont la matérialité est subordonnée à la signification.* Acesso em abr. 2007.

³⁴ Agradeço à colega Elisabeth Larroze pelas sugestões referentes à tradução.

elemento de coesão entre “a língua cotidiana”, que circula nas diferentes interações entre os usuários, e “a língua ideal”, que os usuários almejam dominar. No caso do Brasil, assumimos que é por meio dessa língua, que representa muito mais que uma possibilidade de interação entre parceiros da comunicação, que são materializados os enunciados concretos nas interações produzidas por meio da língua portuguesa.

Na exposição seguinte procuraremos refletir sobre o processo de construção da língua portuguesa como semióforo, visto que, na apreensão e na análise das representações que os formandos dos cursos de Letras (responsáveis pelos textos analisados em nossa pesquisa) fazem do papel do professor de língua portuguesa, destacam-se as representações sociais sobre a escrita, sobre os outros parceiros da comunicação (os interlocutores), sobre a esfera e o gênero do discurso. Mas não só: as representações sobre a língua semióforo também desempenham papel de relevância na compreensão do simbólico nas práticas sociais e como tal, tem sido o objeto de trabalho do professor de língua materna.

CAPÍTULO 3

A CONSTRUÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO SEMIÓFORO

Um semióforo acede à plenitude do seu ser quando se torna uma peça de celebração (Krzysztof Pomian, 1984, p. 72).

O português é a quinta língua mais usada no mundo. A ela e a seus quase 200 milhões de usuários é dedicado este Portal³⁵.

O Museu de Língua Portuguesa, em São Paulo, único do gênero em todo mundo.³⁶

Os museus substituem as igrejas enquanto locais onde todos os membros de uma sociedade podem comunicar na celebração de um mesmo culto. O novo culto [...] é uma homenagem perpétua que ela [a nação] rende a si própria celebrando o próprio passado em todos os seus aspectos, reconhecendo a contribuição dos vários grupos sociais, territoriais e profissionais que a compõem e exaltando os grandes homens nascidos no seu seio e que deixam obras duradouras em todos os campos (Pomian, 1984, p. 84).

³⁵ Portal do Museu da Língua Portuguesa: <<http://www.estacaodaluz.org.br/>>. No dia 22 de março de 2006 foi inaugurado o Museu da Língua Portuguesa no Brasil, com sede na Estação da Luz, em São Paulo\SP. O museu resultou de uma parceria entre Ministério da Cultura, Governo do estado de São Paulo, Fundação Roberto Marinho, empresas privadas e pesquisadores. Acesso em dez 2006.

³⁶ Notícia de imprensa. Disponível em: <<http://biblio.crube.net/?p=954>>. Acesso em: abr. 2006.

3.1 O Estado, a língua semióforo e a representação da unidade da nação

Para refletir sobre a construção da língua portuguesa como semióforo e sobre sua construção como símbolo da unidade nacional, inicialmente conceituaremos semióforo, procurando relacioná-lo com a construção do Estado-nação e da “língua nacional”. Na sequência, particularizaremos a discussão em relação ao Brasil. Buscaremos refletir sobre o processo de construção da língua portuguesa como semióforo nacional a partir do sistema formal de ensino da língua portuguesa no Brasil. Para a discussão desse processo estabelecemos três fases que marcam a gradativa importância que a língua portuguesa foi assumindo no cenário educacional e no país.

3.1.1 A criação de semióforos

Semióforo é uma palavra de origem grega – *semeiophóros*³⁷ ou *semaiophóros* – utilizada inicialmente na Grécia para designar um porta-insígnia na guerra. É composta pelos termos *semeion* (sinal/signo) e *phóros* (conduzir/expor/trazer para frente). Um *semeion* corresponde a uma marca distintiva. Marca pela qual se reconhece algo ou alguém. Pode ser um sinal escrito, um signo celeste, uma imagem ou uma reprodução. Um *semeion* pode ser também um sinal que orienta para uma ação, por exemplo, o semáforo no trânsito.

Um semióforo será aquilo que tem valor simbólico de poder atrair e unir em torno de si pessoas e coisas. Tal característica pode transformá-lo num tesouro valioso, requerendo proteção especial, motivo pelo qual Krzysztof Pomian³⁸ destaca, conforme aludido na epígrafe, o fato de que um “semióforo acede à plenitude do seu ser quando se torna uma peça de celebração” (1984, p. 72). Podem-se construir

³⁷ Agradeço à colaboração do professor Mario Eduardo Viaro (USP/FFLCH) pelas indicações referentes à etimologia da palavra.

³⁸ Krzysztof Pomian é filósofo e historiador, diretor do Centro Nacional de Pesquisa Científica na França (CNRS) e professor emérito da Universidade *Nicolas Copernic, de Torun em Pológnia*. (Cf. NEAGU, Maria) Disponível em: <www.anamnesis.fl.ulaval.ca/wordpress/p=57>. Acesso em 10 de maio 2006.

semióforos em qualquer campo. No campo das obras de arte, por exemplo, o quadro *La Gioconda*, de Leonardo da Vinci, obra que se encontra no Museu do Louvre, em Paris, atrai milhares de pessoas e pode ser um exemplo de semióforo que acedeu à plenitude se sua celebração³⁹. O filósofo destaca também que o valor de um semióforo não se quantifica pelo seu valor material, de modo que um acontecimento, um animal, um objeto, uma pessoa, uma instituição, uma língua podem constituir-se em um semióforo e, assim, carregados de significado, tornar-se objeto de celebração e adquirirem capacidade de conservar e de assegurar o sentimento de comunhão e de unidade. Para que essa relação se torne estável é necessário que as pessoas sejam levadas a se interessar pelo fenômeno, mesmo que ele não tenha importância vital.

O autor se utiliza do conceito de semióforo relacionando-o a um estudo sobre coleções. Estas corresponderiam a “qualquer conjunto de objetos naturais ou artificiais, mantidos temporária ou definitivamente fora do circuito das atividades econômicas, sujeitos a uma proteção especial num local fechado preparado para esse fim, e exposto ao olhar⁴⁰ do público” (POMIAN, 1984, p. 53). As coleções teriam a função de possibilitar aos objetos que as compõem a intermediação da relação entre os espectadores e o mundo ao qual representam. Para que os objetos destinados a isso promovam essa intermediação, isto é, tornem-se semióforos, é preciso que sejam expostos ao olhar daqueles a quem se destinam, e devem ser mantidos fora do circuito das atividades cotidianas e econômicas. Nessa função adquirem valor inestimável. O que importa, nesse caso, não é o objeto em si ou a quantidade de objetos, mas a função simbólica desempenhada por eles.

³⁹ *La Gioconda* (ou *Monalisa* para nós brasileiros), pode-se dizer, é a obra de arte mais conhecida do mundo. Em visita ao Museu do Louvre, pudemos constatar que a celebridade dessa obra chegou à plenitude. Observamos que nenhuma outra obra do Museu é tratada com tanta distinção. Além de estar num lugar especial (um pedestal) numa sala do Museu, ao redor dela havia barreiras de proteção de metal que obrigam as pessoas a tomarem certa distância (uns 3 metros) e estava envolta por vidro anti-reflexo e blindado. Havia alarmes especiais e, na época da visita, seis guardas a cercavam e proibiam fotografá-la. Centenas de pessoas faziam fila diante dela e se empurravam na esperança (impossível) de conseguir um lugar próximo onde a visibilidade fosse melhor e ela pudesse ser contemplada com tranquilidade (Informação pessoal – abr. de 2007).

⁴⁰ Esse olhar não precisa, necessariamente, ser o olhar dos humanos, pode ser o dos deuses e, também, o olhar daqueles que já não vivem mais (POMIAN, 1984, p. 63).

O semióforo leva consigo a ideia de “*for(o)*”⁴¹ como signo indicador, que aponta para algo que está sempre mais além. É presente, é concreto, porém é algo no qual não se chega a tocar, pois concentra, na novidade da prática sociocultural e histórica que o retoma e na idade da prática de onde é retomado, a possibilidade de apontar para um não-vivido, num lugar simbólico movido pelo desejo de futuro (do invisível).

Há quatro diferentes categorias de semióforos e, segundo Pomian, elas passaram a existir a partir do século XIV, em função de novas atitudes no que diz respeito ao invisível, ao passado, às partes desconhecidas do espaço terrestre e da natureza. As quatro categorias propostas pelo autor seriam constituídas pelo seguinte:

- vestígios da antiguidade;
- países exóticos com sociedades, climas e culturas diferentes;
- quadros e obras de arte;
- instrumentos científicos.

Quanto à categoria dos vestígios da antiguidade – durante séculos foram vistos como restos e desperdício (salvo as peças excepcionais que eram tidas como relíquias ou mobílias) –, há que se observar que eles adquirem significado a partir do momento em que passam a ser estudados e relacionados aos textos provenientes da Antiguidade. Assim, manuscritos e peças da antiguidade transformam-se em semióforos. Com o surgimento dessa categoria de semióforos, um novo grupo social emerge – os chamados humanistas⁴² – requerido para o estudo desses semióforos.

⁴¹ A elaboração dessa formulação beneficia-se das discussões e anotações feitas durante as reuniões do Grupo de Pesquisa **Práticas de leitura e escrita em português língua materna** (FFLCH/USP), por ocasião da discussão do livro de Marilena Chauí: Chauí, M. (2001). **Brasil: mito fundador e sociedade autoritária**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo. (informação pessoal).

⁴² Os humanistas surgiram como estudiosos da cultura clássica antiga. Faziam, portanto, parte da elite cultural: alguns eram ligados à Igreja; outros eram artistas ou historiadores. Esses estudiosos divulgaram novos conceitos que promoviam e valorizavam os direitos do cidadão. Com os humanistas, o homem passou a ser visto como centro do processo universal e histórico. Humanismo foi o nome dado à produção escrita histórica literária do final da Idade Média e início da Moderna (parte do século XV e início do XVI, mais precisamente, de 1434 a 1527).

A partir do núcleo inicial constituído pelos humanistas italianos, o interesse pelas antiguidades se propaga pelo mundo.

Outra categoria de semióforos resultou de viagens e descobertas intensificadas a partir do séc. XV. Nessa época, as expedições começam a voltar dos países longínquos trazendo consigo não só mercadorias lucrativas mas também novos saberes que atestavam que era possível deslocar as fronteiras do invisível e atingir locais que a tradição julgava fora do alcance. Forma-se, assim, uma categoria de semióforos constituída pelos países exóticos com sociedades, culturas e climas diferentes da tradição europeia. É nesse sentido, por exemplo, que Chauí (2001) aponta o Brasil como um semióforo.

Uma terceira categoria de semióforos que, apesar de não ser nova, toma outras proporções, é a constituída pelos quadros e pelas obras de arte modernas. O que o artista representa em sua obra, mais cedo ou mais tarde torna-se invisível, enquanto a imagem pintada, essa permanecerá. Dessa categoria de semióforos também emerge um grupo social privilegiado, o dos artistas. Tal privilégio se explica pelo fato de eles serem capazes de vencer o tempo por meio da obra. Essa capacidade os faz requisitados pelos príncipes e reis que almejam a fama e a glória duradoura. A proteção das artes passa a ser dever dos príncipes, reis, governantes e líderes religiosos que também podem ser considerados “homens-semióforos” pelo que simbolizam (POMIAN, 1984, p. 74).

Entre os rituais de ostentação do poder, inclui-se a necessidade de fazer alarde do gosto artístico, mas não só. A partir do século XVII, com o surgimento de uma nova categoria de semióforos, a dos instrumentos científicos, os detentores do poder passam a ter necessidade de também demonstrar interesses científicos (reais ou simulados). Com essa categoria de semióforos, surge a classe social dos cientistas, de maneira que não só os artistas, mas também os cientistas passam a receber apoio do poder para produção de seus trabalhos. Dessa forma, os que detêm o poder procuram manter sob controle aqueles que produzem as obras de arte e o conhecimento; no segundo caso, por meio, por exemplo, da definição de temas de investigação, do financiamento de pesquisas.

Por meio do conhecimento científico tornou-se possível, por exemplo, criar teoricamente a chamada “língua padrão”⁴³, com a finalidade de representar a unidade do Estado. Considerando que os semióforos são “objetos bifaces, compostos de um suporte e de signos que foram aí fixados”⁴⁴, a intervenção científica foi determinante para que as línguas se constituíssem em semióforos nacionais. Pode-se dizer que a codificação escrita de uma variedade de língua lhe dá o suporte material. Essa variedade é legitimada por meio de trâmites oficiais. A partir disso vai se construindo uma carga significativa capaz de estabelecer a relação entre o espectador (a sociedade) e um invisível ao qual se refere a representação de unidade de um Estado, por exemplo.

3.1.2 A construção do Estado-nação e a “língua nacional”

As terminologias Estado, nação e língua, na acepção que têm hoje, segundo Hobsbawm (1990), foram dicionarizadas pela primeira vez pelo “Dicionário da Real Academia Espanhola”, em 1884. Foi nessa época, segundo o autor, que a palavra *nación* apareceu com o sentido de Estado ou corpo político que reconhece um centro supremo de um governo comum. Antes disso, o termo nação não se vinculava à ideia de governo e indicava lugar de nascimento. Nessa época também *lengua nacional* foi definida como “a língua oficial e literária de um país e, à diferença de dialetos e línguas de outras nações, é a língua geralmente falada” (Ibid, p. 27).

Para Hobsbawm, a invenção histórica do Estado-nação passou por três etapas: a primeira, no período que vai de 1830 a 1880. Nessa fase, as concepções relativas a Estado-nação faziam parte da ideologia liberal. Esta se guiava pelo pressuposto de que o desenvolvimento e o progresso das nações era uma fase da

⁴³ Neste trabalho, “criar teoricamente a língua” deve ser entendido como a “normalização” de uma variedade.

⁴⁴ Cf. « Grand Dictionnaire Terminologique ». Disponível em:

<http://www.grand-dictionnaire.com/btml/fra/r_motclef/index800_1.asp>. (Acesso em abr. 2007).

evolução humana que culminaria, inclusive, numa unificação linguística⁴⁵ das nações. Não se deve perder de vista que, bem antes desse período, em 1789, a Revolução Francesa, liderada pela burguesia, colocou a questão da “língua nacional” no centro das discussões na França. Para Hobsbawm, essa foi uma preocupação fora do comum na época. Essa primeira fase foi denominada pelo estudioso de “princípio de nacionalidade” e tinha como foco principal a vinculação entre nação e território. Nesse período, foi criado um grande número de Estados novos no mundo. No Brasil, no campo político, em 1822, como se sabe, ocorreu a Proclamação da Independência, fato que sucedeu à vinda da Família Real (1808).

A segunda etapa foi localizada no período que vai de 1880 a 1918. Esse período foi denominado pelo pesquisador de “princípio da ideia nacional” e articula nação à língua, à religião e à raça. Nessa fase, em consequência da multiplicação de nações “não-históricas” potenciais, a etnicidade e a língua se tornaram o “critério central, crescentemente decisivo ou mesmo único para a existência de uma nação potencial” (Ibid., p.126). Sabemos que, em 1889, no Brasil, ocorreu, no campo político, a Proclamação da República, e, no campo linguístico, conforme será demonstrado no Quadro 06 (item 3.3.2), uma explosão de novas gramáticas produzidas por professores brasileiros.

A terceira etapa da periodização proposta por Hobsbawm vai de 1918 até os anos 50-60 e corresponde ao “princípio da questão nacional” que vincula a nação à consciência nacional, definida como o conjunto de lealdades políticas.

Dentre as três etapas, a que trata do “princípio da ideia nacional” (período compreendido entre o final do século XIX e o começo do século XX) e que articula nação à língua é a que interessa mais diretamente a nosso trabalho. Ela pode nos ajudar a entender como o português se tornou um semióforo do Estado Brasileiro, tendo em vista que a moderna concepção de nacionalidade tem um forte vínculo com a questão linguística. Nesse sentido, uma questão frisada por Hobsbawm é a de que geralmente a língua que é tornada “língua nacional” acaba simbolizando um

⁴⁵ O autor se refere ao fato de que a língua inglesa tenha se tornado uma língua global, ainda que ela suplemente, mais do que substitua, as línguas nacionais (Ibid., p. 50).

forte elemento de coesão nacional. Observa, também, que a língua que chega a essa condição, frequentemente é a utilizada pela administração do Estado; não importando o fato de ela ser utilizada por poucos indivíduos ou pela maioria da população. Nesse sentido, o autor cita dois exemplos clássicos: o da língua francesa que, em 1789⁴⁶, mesmo sendo falada cotidianamente por uma minoria, tornou-se a língua nacional e o da língua italiana que, em 1860, quando se tornou o idioma identificador da nação, era falado apenas pela elite instruída (os escritores e alguns poucos leitores), que representava apenas 2,5% da população.

Como se vê, a variedade que forma a base da “língua nacional” deve ser realmente falada, não importa se por uma minoria, desde que tenha suficiente peso político. Tais ocorrências comprovam o que afirma Castoriadis (1982) quando diz que tudo aquilo que é, de uma maneira ou de outra, captado ou percebido pela sociedade, deve ser investido de uma significação ou captado previamente pela possibilidade da significação, situação, a nosso ver, aplicável também a todas as variedades de língua.

A ideia de Estado-nação é atravessada pela de unidade, de homogeneidade de modo tão contundente que as diferenças são sublimadas. Tal fato leva, por exemplo, Chauí (2001) a afirmar que

[...] o povo brasileiro é constituído por uma forte representação homogênea de si mesmo e do país que permite crer na **unidade, na identidade e na indivisibilidade da nação e do povo** ao mesmo tempo em que vê as divisões sociais e a divisão política sob a forma dos inimigos da nação, pois tudo aquilo que representar ameaça à unidade deve ser combatido com

⁴⁶ Henri-Baptiste Grégoire (membro da classe dirigente da Revolução Francesa) publicou, em 1794, o *Rapport sur la necessite et les moyens d’anéantir les patois et d’universaliser l’usage de la langue française* no qual informava que dentre os 23 milhões de franceses, na época, somente 3 milhões falavam o francês. Várias iniciativas foram tomadas visando à unificação linguística em torno do francês, numa espécie de “guerra aos patois”, isto é, um conjunto de iniciativas, a partir da Revolução, que visaram a minimizar o uso das línguas regionais em favor da língua francesa como a língua nacional da França. Atualmente, o francês é falado como língua materna por 82% da população francesa. Entre as línguas regionais mais faladas como língua materna, destacam-se: ocitano – 12%; alsaciano – 2,6%; bretão – 2%; flamengo 1%, entre outras com menos de 1% de falantes, conforme documento publicado em: <http://www.tlfg.ulaval.ca/AXL/francophonie/HIST_FR_s8_Revolution1789.htm> (Acesso em jan. 2007). Estas informações beneficiam-se, também, de anotações feitas durante a apresentação de trabalho por alunos da disciplina *Pratexte* (ministrada pela professora Dra. Françoise Boch) – Universidade Stendhal/ Grenoble 3, na França, no segundo semestre de 2006 (informação pessoal).

objetivo de conservar a identidade e a indivisibilidade nacionais (p. 7, grifo nosso).

A pesquisadora afirma, ainda, que é sob essa perspectiva que aprendemos, desde pequeninos, que por nosso país “passa o maior rio do mundo”, temos a “maior riqueza natural do planeta”, não conhecemos as “catástrofes naturais” e temos a “melhor ginga do mundo”, pois fomos formados por uma “perfeita mistura de raças” (negro, índio e branco) e que, por isso mesmo, não temos preconceitos raciais (CHAUI, 2001, p. 5).

E acrescentaríamos: aprendemos na escola que todos falamos a mesma, a única e homogênea língua portuguesa em todo o país. No caso da língua, a força persuasiva dessa representação transparece quando é colocada em ação, isto é, quando se resolve imaginariamente uma tensão real produtora de contradições que passam despercebidas na sociedade como um todo, inclusive no âmbito escolar. Um exemplo seria o fato de a sociedade brasileira em geral ignorar a questão da não aceitação da existência e da presença de diferentes variedades linguísticas do português – como é o caso do uso de variedades estigmatizadas do português, o que muitos consideram uma deficiência linguística do seu portador – preservando, assim, o mito da unidade linguística. Decorrente dessa postura nasceu e permanece forte, ainda hoje, um dos meios mais eficazes, ao mesmo tempo em que injusto e equivocado, de proteção da face da língua semióforo que se revela homogeneizadora: o preconceito linguístico⁴⁷. Preconceito que ignora a existência da variação e faz perpetuar a concepção de erro em língua; que ignora a noção de mudança e faz perpetuar a concepção de evolução para melhor ou para pior na língua, dependendo de quem a pratica. Depende também de a prática ser vista ou não como ameaça à “pureza” e à “unidade” da língua. Mais recentemente, pelo menos no âmbito escolar, tal postura tem sido minimizada pouco a pouco, a partir de contribuições advindas das teorias linguísticas que têm permitido entender que língua não é sinônimo de “língua padrão”, é um “sistema de sons e significados que se

⁴⁷ Um trabalho sobre preconceito linguístico foi desenvolvido por Marcos Bagno de forma bem humorada, crítica e acessível, mesmo para os não-especialistas: BAGNO, M. A. (1987). **A língua de Eulália: novela Sociolingüística**. São Paulo: Contexto. Outro trabalho que mostra o que e como a escola pode fazer para trabalhar com as diferenças linguísticas é o de Eglê P. Franchi: FRANCHI, E. P. (1984). **E as crianças eram difíceis: a redação na escola**. Campinas: Pontes.

organizam sistematicamente para permitir a interação humana” (BAGNO, 2006). Com isso, a escola tem compreendido, de forma tímida, mas crescente, que sua função no trabalho que faz com a língua deve estar voltada para a compreensão da importância simbólica da língua semióforo em vez de juntar-se aos que se baseiam no senso comum e entendem que devem defender um “modelo de língua” e considerar erro as demais manifestações linguísticas.

Ainda com Marcos Bagno (2006), destacamos que, quando se trata de língua, há duas ordens de discursos que precisam ser distinguidas, especialmente no âmbito do ensino: a do discurso científico e a do discurso do senso comum. A diferença entre os dois é que o primeiro procura se embasar nas teorias linguísticas, as quais trabalham com noções de variação e mudança; o segundo fundamenta-se em preconceitos sociais que operam com a noção de erro.

Sobre a noção de “erro” em língua, afirma o autor que ela é muito antiga, nasceu com as primeiras descrições sistemáticas da língua grega realizadas no séc. III a.C., na cidade de Alexandria, cidade centro da cultura grega:

Como a língua grega tinha se tornado o idioma oficial do grande império formado pelas conquistas de Alexandre (356-323 a.C.), surgiu a necessidade de normatizar essa língua, ou seja, de criar um padrão uniforme e homogêneo que se erguesse acima das diferenças regionais e sociais para se transformar num instrumento de unificação política e cultural. Data desse período o surgimento daquilo que hoje se chama, nos estudos linguísticos, de Gramática Tradicional – um conjunto de noções acerca da língua e da linguagem que representou o início dos estudos linguísticos no Ocidente. Sendo uma abordagem não-científica, nos termos modernos de ciência, a Gramática Tradicional combinava intuições filosóficas e preconceitos sociais (Ibid., 2006).

Ainda sobre a representação homogênea que os brasileiros têm do país e de si mesmos, Chauí (2001) afirma que essa representação tira sua força sempre renovada do “mito fundador⁴⁸ do Brasil que, desde 1500, plantou aqui suas raízes”. Convém observar que somente por volta de 1530 as primeiras iniciativas por parte

⁴⁸ A autora esclarece que toma o termo mito em seu sentido etimológico de narração pública de efeitos lendários da comunidade e também em seu sentido antropológico, no qual essa narrativa é a solução imaginária para as tensões, conflitos e contradições que não encontram caminhos para serem resolvidos no nível da realidade. Esclarece também que há uma perspectiva psicanalítica aí envolvida que explica o impulso à repetição de algo imaginário, que cria um bloqueio à percepção da realidade e impede de lidar com ela (CHAUI, 2001, p. 9).

dos colonizadores começaram a ser efetivadas no Brasil. Diríamos, desse modo, que a representação homogênea que os brasileiros têm sobre si, sobre o país e sobre a língua foi-se construindo a partir de novas determinações (a chegada dos colonizadores foi uma delas) que não poderiam ser produzidas a partir do que já estava criado, nem serem deduzidas a partir do fato de que já estariam lá. Ela foi se construindo ao longo do processo de formação do Estado-nação brasileiro. Foi uma criação nova e singular, possível a partir das novas determinações, entre elas, as que se deram num período histórico relevante para o mundo ocidental, conforme apontado por Hobsbawm (1990) – a partir do final do século XIX – de ênfase na formação da nacionalidade por meio da afirmação da unidade.

Particularizaremos, em nossa discussão seguinte, um dos três aspectos apontados por Hobsbawm como homogeneizadores: a língua.

Procuraremos mostrar, conforme afirmamos anteriormente, que uma língua para se tornar semióforo apresenta certas características que a tornam singular diante das demais utilizadas numa mesma sociedade, pois ela

- deve ser uma língua realmente utilizada na/pela sociedade em questão;
- deve representar-se como elemento que reúne em torno de si diferentes pessoas e coisas e possibilita a interação entre elas (face da língua semióforo que se revela acolhedora de diferentes variedades linguísticas e de diferentes identidades, correspondendo à “unidade na diversidade”) e, ao mesmo tempo,
- deve ter um aspecto material, ser codificada pela escrita, cujos caracteres sensíveis são transformados em signos carregados de significação, de modo que passa a representar-se como “a língua”. Essa “língua” deve adquirir o poder simbólico de conservar e assegurar o sentimento de comunhão e de unidade em torno da qual se identificarão todos os falantes de um país (face da língua semióforo que se revela homogeneizadora, que lhe dá um caráter de estabilidade, correspondendo a uma espécie de “contenção da diversidade”).

Levando em consideração especialmente esses dois últimos aspectos, afirmamos que a língua semióforo comporta duas faces: uma face homogeneizadora

das variedades linguísticas que se revela capaz de conter a diversidade linguística e uma face acolhedora de diferentes variedades linguísticas que se revela capaz de promover a unidade na diversidade. Bakhtin, numa discussão sobre a relação entre a língua nacional e a língua individual, aponta essa relação como um dos problemas centrais do enunciado porque “a própria questão da **língua nacional na língua individual** é, em seus fundamentos, o problema do enunciado (porque só nele, no enunciado, a **língua nacional** se materializa na **forma individual**)” (BAKHTIN, 2003, p. 266, grifo nosso). É essa questão das diferentes faces da língua semióforo que discutiremos mais detalhadamente a seguir.

3.1.3 A construção da língua como semióforo: suas diferentes faces

Como dissemos, uma das principais características da língua semióforo é a de representar a unidade da nação. Para assegurar e conservar essa representação de unidade, criam-se várias estratégias do ponto de vista linguístico, político e sociocultural que lhe dão uma aparência de homogeneidade ao mesmo tempo em que se projeta capaz de reunir e acolher as diferentes variedades de diferentes grupos, ambientes, épocas, permitindo a interação entre eles, sem que sua aparência de unidade se rompa. Para que essa representação sobre a língua surja e se torne estável, é necessário que os usuários sejam levados a saber que a língua existe, a se interessar por ela, a desejar dominá-la.

Do ponto de vista linguístico, uma das estratégias de construção dessa representação é a descrição e a normalização de uma variedade efetivamente falada na sociedade para que se torne uma referência e todos saibam que ela existe, que ela é um padrão a ser seguido. Ângela C. S. Rodrigues (1981) afirma que, na tentativa de definir e de generalizar um padrão de uso uniforme, correto, institucionalizado, em geral conservador, pressupõe-se a existência de uma variedade linguística de prestígio que é normalizada, e também rotulada de língua padrão (p. 85). Esse processo ocorre, apesar de não haver dúvida de que em uma comunidade linguística nacional existe uma pluralidade de normas linguísticas objetivas (ou implícitas), contudo,

[...] num determinado momento, uma delas se impõe enquanto resultado de uma seleção entre as variedades lingüísticas existentes e aceita como conjunto de regras prescritivas segundo as quais se medem, se caracterizam ou de classificam os outros comportamentos lingüísticos. Elabora-se um sistema de valores pelo qual são feitos julgamentos aceitos pela sociedade. Estes julgamentos, ao refletirem a estrutura social, levam à aceitação de um padrão de língua modelar, baseado num sistema formal de normas, ou regras normativas, que definem o uso correto. Estabelece-se a língua correta, um modelo de língua culta, vista como superior, alçada acima de outras variedades subordinadas (RODRIGUES, 1981, p. 83-84).

Do ponto de vista político, deve-se fazê-la figurar nos documentos oficiais (na Constituição, por exemplo), por meio dos quais ela é legitimada e prestigiada em relação às demais, podendo receber, segundo o estatuto que lhe é atribuído, diferentes denominações: “língua padrão”, “língua nacional”, “língua oficial”.

Do ponto de vista sociocultural, ela se torna símbolo de prestígio social e seu uso passa a ser exigido nos diversos segmentos da sociedade. Ela passa a ser ensinada na escola como a “língua materna”, de modo que se constrói uma relação afetiva de pertencimento mútuo: ela, a língua, pertence ao meu país e me pertence, isso nos une e nos dá identidade. Em consequência, a sociedade passa a se interessar por ela e a ter seu domínio desejado.

Resumindo, a língua semióforo tem duas faces: a oficial, que lhe garante unidade e homogeneidade, que lhe dá um nome, um registro e um *status*, e a cotidiana, que lhe dá vida e revela sua heterogeneidade por meio do uso.

Em decorrência disso, é importante que ela tenha um “suporte material”, um registro gráfico (face homogeneizadora). Isso lhe permitirá ser exposta como exemplar. Ela se torna uma referência do falar/escrever ideal, de modo que é a ela que todas as variedades serão remetidas e serão avaliadas em função da maior ou menor proximidade e semelhança com ela. Ainda que essa “língua” possa ser realizada de forma ideal somente no imaginário dos usuários, para que a representação de unidade surja e se conserve, ela deve se projetar no imaginário da sociedade como passível de ser dominada e utilizada nas interações cotidianas. Nesse sentido, ela se reveste de poder simbólico capaz de assegurar o sentimento de comunhão e de unidade.

Isso cria contradições que não são percebidas pelos usuários. Ou seja, ao mesmo tempo em que uma variedade é descrita, tornada padrão oficial, passando a

ter sua unidade protegida, ela é exposta, oferecida aos usuários pelo Estado, especialmente por meio do sistema escolar, de modo a ter seu domínio incentivado e desejado. Essa contradição passa despercebida até nos termos referidos à língua semióforo que poderiam variar muito (“língua padrão”, “língua nacional”, “língua oficial”, “língua materna”, “minha língua”), fecundando novos efeitos de sentido.

Anne Decrosse (1989-1987) destaca que as línguas tidas como “línguas maternas (*maternaliter*)” foram inicialmente desvalorizadas e tidas como secundárias. Essa percepção, entretanto, mudou a partir do momento que se tornou interessante construir um novo sentido para elas. Nesse processo de construção de uma *episteme* de língua materna, a investigação e a construção do alfabeto foi um traço determinante.

A desvalorização das chamadas línguas maternas estava associada ao fato de que esse termo foi utilizado para designar os diferentes usos linguísticos, herdeiros do paradigma das línguas vulgares próprias ao império romano, adquiridos naturalmente em um determinado espaço. A esses usos se opunham as chamadas “línguas literárias (*litterariter*)”. Estas eram assim denominadas porque utilizadas na produção literária, nos comentários das escrituras religiosas, como, por exemplo, o hebraico e o latim.

Tal fato criava um duplo problema: de um lado estavam as línguas faladas pela maioria, as quais eram desvalorizadas e sem prestígio, não podendo ser assumidas como representantes da unidade nacional; de outro lado estavam as línguas de prestígio, tidas como passíveis de domínio por poucos privilegiados. Tal fato, do mesmo modo, criava sérias dificuldades para serem assumidas pela grande maioria do povo como sua língua. Essas podem ser consideradas algumas das barreiras para que uma língua se torne semióforo.

Com intuito de quebrar essas barreiras, Decrosse (1987) afirma que, num momento em que interessava aos líderes políticos e religiosos dar uma coloração de cultura à chamada “língua materna”, foi se forjando, aos poucos, uma identidade por meio de uma série de operações socioculturais, políticas e religiosas de modo que,

em oposição à chamada “língua literária”, criou-se o mito da “língua materna⁴⁹”. Nesse processo de construção do mito das línguas maternas, os alfabetos foram elaborados, na maior parte das vezes, como um atributo nacional para permitir que a população se identificasse como unidade autônoma.

A padronização, por meio da escrita, de uma variedade oral como língua materna demanda uma série de operações que visam minimizar os problemas decorrentes da passagem da língua oral à escrita. A uniformização ortográfica é um deles. Em vários países, cabe às Academias de Letras o papel de resolver esses problemas. No Brasil, por exemplo, é de 1943 o acordo ortográfico que estabeleceu o sistema ortográfico brasileiro atual, elaborado por uma comissão constituída pela Academia Brasileira de Letras. As instruções, bem como as provas tipográficas do Vocabulário, foram enviadas para Lisboa que as aprovou sem restrições (SOUZA; MARINI, 1996, p. 87). Assim, as escolhas são feitas tomando como referência para a codificação determinada norma em detrimento de outras. Daí que Hobsbawm (1990) observa que “na época anterior à generalização da educação primária não havia, nem poderia haver, nenhuma língua ‘nacional’ falada, [...]” (p. 69). Subjacente às palavras do autor, pode-se verificar a importância que é atribuída à homogeneização da língua por meio da escrita.

Corrêa, que defende a tese da constituição heterogênea da escrita, aponta três razões que explicariam a sustentação do império da escrita: o fato de ela ser considerada “fixável no plano” (é registrável espacialmente); o fato de ela ser “flexível em relação ao objeto que apreende” (torna-o suscetível às experimentações possibilitadas pelo registro) e o fato de ela ser “invariante no tempo” (o registro dá a visibilidade invariante do produto gráfico). Destaca o autor que um dos mitos de sustentação desse império é o da suposta permanência do sentido por ela registrado (2004, p. 11-12).

Diríamos que essas características se sustentam porque criaram e mantêm o mito de que a escrita tornou possível estabelecer uma nova relação com o efêmero,

⁴⁹ Essa oposição, no entanto, não pressupõe uma oposição entre fecundidade/não-fecundidade das variedades (como se as línguas literárias não fossem fecundas).

com o heterogêneo, representado somente pela fala. Por meio do registro gráfico, a busca da unidade e da homogeneidade em torno da língua estaria passível de ser atingida. Assim, a escrita foi tornada simbólica pelo homem, de modo que se pode afirmar que o valor da variedade codificada não se avalia pelo seu uso, mas pela sua força simbólica. No caso da língua portuguesa, sua força simbólica no Brasil já ganhou proporções de celebração que poucos símbolos têm, como se pode perceber pelo texto destacado na epígrafe, retirado do “Portal do Museu da Língua Portuguesa” e que retomamos aqui: “O português é a quinta língua mais usada no mundo. A ela e a seus 200 milhões de usuários é dedicado este Portal” e a outra epígrafe nos lembra que “os museus substituem as igrejas enquanto locais onde todos os membros de uma sociedade podem comunicar na celebração de um mesmo culto”, nesse caso, um culto à língua portuguesa.

Retomando e resumindo, a constituição de uma língua como semióforo resulta de uma articulação que se dá por meio de um processo complexo de institucionalização de uma variedade de língua que é homogeneizada por meio de uma construção teórica, a partir do que se elabora uma representação de unidade nacional. E, como todo semióforo requer, em torno dessa língua são criados os guardiões (a escola é o principal deles, também o são as bibliotecas, os documentos, os meios de comunicação com suas publicações, os intelectuais com suas pesquisas, os museus) para protegê-la e para resguardar sua legitimidade. A norma pedagógica de uma língua, que na escola geralmente é ensinada por meio da gramática tradicional⁵⁰, é um poderoso aliado na proteção, especialmente, da face homogeneizadora da língua semióforo, ainda que, como já vimos, a língua semióforo se revela orientada em dois sentidos: o oficial, que lhe garante unidade e homogeneidade, que lhe dá um nome, um registro e um *status* e o outro, o cotidiano, que lhe dá vida e revela sua heterogeneidade por meio do uso.

⁵⁰ Chamamos de gramática tradicional aquela que estabelece regras de um determinado modelo ou padrão de língua, geralmente o dos grandes escritores, em detrimento de outros usos, negativamente avaliados, para aqueles que, dominando outras regras de diferentes variantes dessa língua, aprendam e passem a reconhecer a variante padrão codificada como legítima representante da unidade nacional. Para uma visão mais completa sobre a constituição da gramática tradicional, consultar Rosa V. Mattos e Silva (1989).

A seguir particularizaremos essa discussão no Brasil e na construção do português do Brasil como semióforo nacional.

3.1.4 A construção da língua portuguesa como semióforo nacional

Procuraremos contextualizar, em linhas gerais, os acontecimentos ocorridos no Brasil, no âmbito da linguagem, desde o início de sua colonização até os dias atuais. Olharemos para essas ocorrências sem dissociá-las das ocorridas no restante do mundo. Como já apontamos, a transformação do “Brasil-colônia” em “Brasil Estado-nação” ocorreu num período contemporâneo à construção do conceito atual de Estado-nação, no qual a língua desempenha papel fundamental, conforme já destacamos com Hobsbawm (1990). Não temos, no entanto, com essa reflexão, a intenção de produzir uma descrição interna ou fazer uma documentação histórica exaustiva sobre a língua portuguesa. Trabalhamos com a noção de que não só o Estado, mas também a “língua nacional” são uma construção social-histórica, assim como propõe Castoriadis ao explicitar que a própria instituição da sociedade é a “instituição de um mundo de significações – que é, evidente, criado como tal, e criação a cada vez específica” (1982, p. 274).

O português figura hoje entre as línguas mais faladas no mundo, com cerca de 200 milhões de usuários, espalhados pelos continentes africano, europeu, americano e asiático. O Brasil, sem dúvida, é o país que contribui com o maior número de falantes do português, língua que, em detrimento de várias outras faladas no país (antes, durante e após o período de colonização), foi a que recebeu o estatuto de língua nacional.

Na década de 1940 mais precisamente, ocorreram os mais intensos debates sobre o nome a ser dado à língua falada no Brasil, visto que nessa época se elaborava a Constituição Brasileira de 1946. Nessa ocasião foi, inclusive, nomeada uma comissão com a finalidade de indicar a denominação do idioma do país. A Comissão, em documento encaminhado ao Ministro da Educação, emite a seguinte opinião: “À vista do que fica exposto, a Comissão reconhece e proclama esta verdade: o **idioma nacional** do Brasil é a língua portuguesa” (GUIMARÃES, 1996, p.

131, grifo nosso). Tal estatuto, idioma nacional, atribuído pela Constituição do Brasil de 1946, pressupôs a existência de apenas uma língua para toda a nação.

Na Constituição de 1988, no entanto, a língua portuguesa foi considerada língua oficial: “A língua portuguesa é o **idioma oficial** da República Federativa do Brasil” (BRASIL, 1988 Cap. 3, Art. 13, grifo nosso). Tal denominação se, por um lado, reconhece uma língua como a oficial para o país – seu uso será requerido nos documentos, será tomada como referência na literatura e seu ensino passará a continuar a ser veiculado na escola – por outro lado, considera a existência e o uso de outras línguas não-oficiais, por exemplo a dos indígenas, a dos africanos, a dos imigrantes.

Curiosamente, embora o Brasil seja um país comprovadamente multilíngue (atualmente há cerca de 200 línguas maternas minoritárias no país), ele apresenta a singularidade linguística de que o português é hoje extremamente majoritário: é falado, como língua materna, por 95% da população, e as demais línguas são todas extremamente minoritárias, faladas por cerca de 0,5% da população. As línguas maternas minoritárias estão distribuídas entre o japonês (segunda língua materna em termos demográficos no país), as línguas asiáticas (chinês, coreano, árabe, armênio) e europeias (alemão, italiano, polonês, grego moderno, húngaro, ucraniano, ídiche, lituano) e as línguas indígenas (cerca de 180) que ainda sobrevivem no país (RODRIGUES, A. 1999).

A exposição seguinte, até o final deste capítulo, está dividida em duas partes: na primeira discutiremos a heterogeneidade linguística no Brasil, advinda da contribuição de diversas línguas na formação do português brasileiro; na segunda parte refletiremos sobre a influência de alguns agentes, dentre os quais o professor e as instituições educacionais na construção do português brasileiro como semióforo.

3.2 A heterogeneidade linguística no Brasil: a concorrência entre línguas na formação do português brasileiro como semióforo

Dentre as diversas línguas faladas no país durante o período de constituição da língua portuguesa como semióforo nacional, destacaremos as línguas cujos povos se distinguiram por sua história singular no processo educacional brasileiro no período de construção do Estado-nação: as línguas indígenas, as africanas, as línguas dos imigrantes (alemães, italianos, poloneses e japoneses)⁵¹ e a dos colonizadores.

3.2.1 A contribuição das línguas indígenas na formação do português como semióforo

Nenhuma língua primitiva do mundo, nem mesmo o sanscrito, ocupou tão grande extensão geographica como o tupy e os seus dialectos [...] nos nomes dos logares, das plantas, dos rios e das tribus indigenas, que ainda erram por muitas destas regiões, os imperecedores vestígios da língua. [...] Confrontando-se as regiões occupadas pelas grandes linguas antigas, antes que ellas fossem linguas sabias e litterarias, nenhuma encontramos no velho mundo, Ásia, Africa ou Europa, que tivesse occupado uma região igual à da área occupada pela lingua tupy (“O idioma Tupy”, de Couto de Magalhães, 1915-1895, p. 89 - 90)⁵².

⁵¹ Esta abordagem se deterá nas línguas dos imigrantes que mais se destacaram do ponto de vista da organização escolar (escolas étnicas) no país.

⁵² Couto de Magalhães foi o autor da prosa “O idioma Tupy”, de onde retiramos a citação. Essa prosa foi selecionada de sua obra “Os selvagens” para Antologia Nacional organizada por Fausto Barreto e Carlos Laet (1915-1895). Agradecemos ao professor José Pereira Lins pelo o empréstimo do exemplar da Antologia Nacional e de outras obras (antigas e raras) de sua biblioteca particular.

Estudos mostram que, quando os portugueses aqui chegaram, a partir de 1500⁵³, havia mais de mil diferentes línguas indígenas sendo faladas, conforme afirmação Aryon Rodrigues (1999). A maioria delas (cerca de 85%), no entanto, foi dizimada ao longo do período colonial e continuou a desaparecer (junto com seus falantes que diminuíram de cerca de 5 milhões – 1500 povos – no início da colonização, para menos de 300 mil índios hoje). A língua tupi era a mais falada quando os colonizadores chegaram e sua beleza e perfeição foi destacada por aqueles que a estudaram: “pelo lado da perfeição, ella é admiravel; suas fórmas grammaticaes, embora em mais de um ponto embryonarias, são, contudo, tão engenhosas que, na opinião de quantos a estudaram, póde ser comparada às mais célebres” (MAGALHÃES, 1915-1895). Atualmente, já afirmamos, devem sobreviver cerca de 180 línguas indígenas espalhadas pelo país.

Muitas explicações já foram dadas para essa brutal diminuição dos povos e das línguas indígenas, contudo uma das mais contundentes que se aplicaria a esse acontecimento, mesmo que não tenha sido formulada para explicar esse fato, é a de Maurizio Gnerre que afirma que o valor que se dá a uma língua ou a uma variedade de língua é o valor que se dá a seus falantes (1985, p. 4).

No século XVI, o tupi antigo, tido como uma única língua, era conhecido pelos europeus como língua brasílica ou língua brasileira. Passou, já no século seguinte, a ser chamado também de língua geral. Essa diferença de nomeação registra uma mudança com relação aos falantes considerados nos dois momentos históricos. Da língua do “outro”, no século XVI, passa-se à língua comum usada no cotidiano de índios, europeus e de seus filhos mestiços a partir do século XVII.

A reflexão que segue tem o propósito de tentar entender por que a língua geral, embora tenha sido codificada e intensamente usada nas interações cotidianas (e não só entre os portugueses e indígenas), não se tornou um semióforo representativo da unidade nacional. Como se explicaria tal exclusão?

⁵³ A colonização portuguesa teve seu início oficial em 1532, com a atribuição de quinze capitanias hereditárias.

Desde o início da colonização, o principal veículo linguístico estabelecido nas interações entre os portugueses e os indígenas foi predominantemente a língua geral, na modalidade oral. O pesquisador Aryon Rodrigues (UNB) estabelece o seguinte conceito para as línguas gerais:

[...] o conceito de 'língua geral' como um termo específico para determinada categoria de línguas, que surgiram na América do Sul nos séculos XVI e XVII em condições especiais de contacto entre europeus e povos indígenas. A expressão 'língua geral' tomou um sentido bem definido no Brasil nos séculos XVII e XVIII, quando, tanto em São Paulo como no Maranhão e Pará, passou a designar as línguas de origem indígena faladas, nas respectivas províncias, por toda a população originada no cruzamento de europeus e índios tupi-guaranis (especificamente os tupis em São Paulo e os tupinambás no Maranhão e Pará), à qual foi-se agregando um contingente de origem africana e contingentes de vários outros povos indígenas, incorporados ao regime colonial, em geral na qualidade de escravos ou de índios de missão (RODRIGUES, 2008, p.1, grifos do autor)⁵⁴.

Maria Cândida Barros (2001) informa que, antes mesmo da chegada dos missionários e da administração colonial, a função de intérprete já existia nas situações de chegada de navios para abastecer ou comercializar e essa função era exercida pelos colonos europeus espalhados pela costa. Com a chegada dos jesuítas, por volta de 1549, intensificou-se a atenção à língua dos indígenas, pela associação de motivos econômicos a motivações religiosas, tendo-se forjado a língua geral. A língua geral, desse modo, passou a ser utilizada nas interações com os nativos e não a língua portuguesa europeia.

Sobre o uso da língua geral, Joaquim Mattoso Câmara Jr. (1985-1972) afirma que os Tupi do litoral, entre a Bahia e o Rio de Janeiro, formavam uma série de tribos bastante homogêneas, cultural e linguisticamente. Os dialetos que falavam foram aprendidos pelos brancos. Desenvolveu, então, uma "língua geral de intercurso que era fundamentalmente o dialeto tupinambá", de um dos grupos mais importantes e mais em contato com os portugueses. Ele afirma também que, "em contato com o português, paralelamente radicado na colônia, esse tupi operou antes

⁵⁴ O artigo "As línguas gerais Sul-Americanas" está publicado no site do Laboratório de Línguas Indígenas da UNB e não consta a data de publicação, motivo pelo qual citamos a data de consulta ao site (2008). Disponível em: <http://www.unb.br/ilali/publicacoes/publ_002.html>. Acesso em fev. 2008.

como adstrato do que como substrato [...], pois eram duas línguas que coexistiam simultaneamente” (Ibid., p. 28).

Mesmo Serafim da Silva Neto, que defendeu a tese da supremacia e da unidade do português, afirma que o colonizador se viu obrigado a aprender a língua geral para se comunicar nas interações cotidianas. Vários fatos apontados por ele indicam que a língua geral passou a ser a mais importante língua falada em um determinado período no país. Um fato apontado é a carta de Manoel da Nóbrega ao Reino, em que há a menção de que a língua da terra (a língua geral) “é para cá a mais principal ciência” (SILVA NETO, 1963, p. 31-32).

A importância da língua geral no início da colonização é destacada também por não-linguistas. O historiador Sérgio B. de Holanda afirma que ela foi muito usada pelas famílias paulistas até o final do século XVII, início do século XVIII, tanto que os apelidos das pessoas eram registrados em tupi. Há, segundo o historiador, testemunhos deixados pelo Pe. Antonio Vieira que atestam isso, numa exposição ao Governador Antonio de Pais de Sande (escrito por volta de 1725): “[...] e a língua que nas ditas famílias se fala he a dos índios, e a portugueza a vão os meninos aprender à escola” (citado por HOLANDA, 1995, p. 122-123).

A preocupação com a aquisição da língua geral era tão grande que a metrópole solicitava a elaboração de obras tais como, por exemplo, os vocabulários para que os jesuítas europeus, a caminho da colônia, pudessem aprender essa língua antes de aqui chegar. No que se refere à produção de uma gramática da língua dos nativos, José de Anchieta elaborou a primeira, por volta de 1555/1556, à qual chamou de “Artes de Gramática da língua mais usada na costa do Brasil”, ficando conhecida como “Gramática da Língua Geral”. Ela, no entanto, só foi publicada em 1595. Os jesuítas, certamente, já haviam descoberto que para os índios aquele que falava sua língua seria considerado seu parente, portanto, seu amigo.

Como os índios não dominavam a escrita, a aprendizagem da língua era oral, passada pela mãe à criança, de modo que todos aqueles que sabiam sua língua, mesmo que fossem brancos, eram vistos como parentes, pois a teriam aprendido na sua tribo, na infância: “Assim como, para o selvagem, aquelle que fala a sua lingua,

elle reputa de seu sangue, e, como tal, seu amigo, assim tambem julga que é inimigo aquelle que a não fala (MAGALHÃES, 1915, p. 91-92)".

Com a saída dos jesuítas, expulsos do Brasil em 1759 pela Coroa Portuguesa, foram perdendo força o ensino e o uso da língua geral praticada na comunicação entre índios e portugueses. Ainda assim, com intensidade diferenciada, nas diferentes regiões do Brasil.

Apesar de a história do português no Brasil ser repleta de tentativas de disciplinação rígida em torno da língua escrita, segundo os moldes do português europeu (CÂMARA Jr, 1985, p. 30), a diversidade do português pode ser vista nas várias regiões do país, especialmente em função do contato com as línguas indígenas. E tal fato não pode ser atribuído somente ao período colonial, ele é presente, ainda hoje, apesar do tipo de escola e de escolarização que sempre se fez e continua sendo feito no Brasil com base na exclusão, principalmente das minorias indígenas e do caráter oral das línguas dominadas (assim como das variedades não-prestigiadas). Exemplos atuais dessa exclusão podem ser constatados na região do Mato Grosso do Sul (MS), estado que nos interessa em particular, pois, além de possuir a segunda maior concentração de comunidades indígenas do país (a primeira é o Amazonas), é o estado de onde provém a coleta do *corpus* desta pesquisa. Embora a coleta do *corpus* não tenha sido baseada no fator etnia, nem tenhamos como quantificar os formandos por sua origem indígena, entendemos que não se pode ignorar a presença atual, ainda que minoritária, das línguas indígenas na linguagem da população daquela região.

A cultura indígena local continua fundada no oral, o que permite afirmarmos que, do ponto de vista linguístico, convivem no estado do Mato Grosso do Sul duas realidades bastante diferentes: uma fortemente marcada pela cultura escrita e outra pela oral. Ainda que os que têm acesso à língua portuguesa escrita sejam quantitativamente dominantes no MS em relação às línguas dos indígenas, não se pode pensar que as duas culturas não se interpenetrem ou que somente os indígenas sejam influenciados pela cultura dominante.

Para efeitos de delimitação dessa discussão, que é bem mais complexa do que a extensão deste trabalho permite abordar, apontaremos duas questões que dizem respeito aos povos indígenas no MS: a questão habitacional e a escolar.

No que diz respeito à questão habitacional, o problema é bem complexo. Vivem hoje no Estado do Mato Grosso do Sul mais de 50 mil índios de diferentes tribos em áreas bem reduzidas, reservadas pelo extinto Serviço de Proteção ao Índio (SPI), no começo do século XX (MARTINS, G., 2002). As Aldeias instaladas, por exemplo, na cidade de Dourados retratam, ainda neste começo do século XXI, uma das mais cruéis e mal planejadas ações realizadas com os indígenas do Brasil. Na tentativa de resolver o problema da falta de área indígena demarcada, a União desapropriou, em 1959, uma área no entorno dessa cidade (há 3 km). Numa área muito reduzida convivem as Aldeias Bororó e Jaguapiru. Elas abrigam três etnias diferentes numa mesmo espaço: da família Tupi-guarani, há os Guarani Nhandeva e Kaiowá. Da família dos Aruak há os Terena. Centenas de índios de várias tribos indígenas do estado ainda vivem nas margens de algumas rodovias das maiores cidades do Estado, como Campo Grande, Dourados, Aquidauana e Miranda, aguardando o retorno a suas terras tradicionais.

No que diz respeito à questão educacional, apesar de o estado do Mato Grosso do Sul ter hoje inúmeras escolas de ensino fundamental e médio e várias universidades, é verdade que a escolarização indígena no estado ainda é precária, já que os índios não têm resolvida nem sequer a questão habitacional. Somente a partir da década de 1990, nas escolas Terena, foram realizadas as primeiras experiências de alfabetização bilíngue no Estado. Nessa sociedade indígena, ainda que viva rodeada pela população branca falante do português, as crianças já vão para escola sabendo a língua terena que é ensinada pela mãe, como uma forma natural de preservar a cultura, fato que não ocorre em todas as etnias (MARTINS, G. 2002). Salientamos que a língua Terena foi descrita pelas linguistas Elizabeth Ekdhal e Nancy Butler que se radicaram na região de Aquidauana\MS na década de 1970 (FERREIRA; SOUZA, 2006, p. 8).

Sobre o bilinguismo de minorias, Marilda C. Cavalcanti (1999, p. 398) afirma que, no Brasil, na prática, ele ainda está neutralizado como invisível, isto é, as

comunidades pertencentes a minorias linguísticas de falantes de mais de uma língua que não seja concebida como língua de prestígio (como o inglês, o francês e o espanhol, por exemplo), não se reconhecem nem são reconhecidas como bilíngues porque houve um processo de neutralização, de invisibilidade desse tipo de bilinguismo.

Curiosamente, na Região Centro Oeste, mais que em outras regiões do país, o processo de neutralização e de invisibilidade das línguas, da cultura e da existência do povo indígena parece agravado. Por exemplo, as estatísticas do INEP⁵⁵ (censo de 1999) mostram que, nessa Região, menos de 50% das escolas havia recebido o Referencial Curricular Nacional para Escola Indígena (RCNEI), elaborado e publicado pelo MEC, em 1998. Considerando que o objetivo do Referencial Curricular é oferecer subsídios e orientações para a elaboração de programas escolares que melhor atendam a educação intercultural e bilíngue, o não recebimento do material e, portanto, o provável desconhecimento por mais de 50% das escolas indígenas da Região Centro Oeste é um indicador do descaso com que a questão da educação indígena ainda é tratada nessa Região que concentra a segunda maior população indígena do país. Em uma outra estatística do INEP, referente ao censo escolar indígena, pode-se verificar que o número de matrículas de alunos indígenas no Ensino Médio no Brasil é, como um todo, extremamente baixo. O Centro Oeste, considerando o fato de possuir a segunda maior população indígena do país, apresentou um número de matrículas inexpressivo: 146 matrículas, conforme o Censo de 1999 (Tabela 4.7)⁵⁶.

⁵⁵ Disponível em: <http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/escolar/news01_16.htm>. Acesso em mar. de 2008.

⁵⁶ Download da tabela “Censo da Educação Indígena” disponível em: <http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/escolar/news01_16.htm>. O censo mostra também que, ao todo, houve 93.037 matrículas de indígenas em diferentes séries no Brasil. Considerando o número total de matrículas, a Região Centro Oeste ficou em 3º lugar com 16.573 alunos indígenas matriculados ao todo (educação infantil, alfabetização, ensino fundamental, ensino médio e educação de adultos). A Região Norte teve 47.232 indígenas matriculados, a Região Nordeste teve 20.141, a Região Sul teve 6.336 e a Região Sudeste teve 2.755. Convém observar, ainda, que esses números já devem ter sofrido alteração, pois os dados são do último censo realizado em 1999. Acesso em mar. de 2008.

Um dos resultados mais cruéis do descaso, a começar pela questão habitacional⁵⁷, está representado pelo índice de suicídio entre índios, especialmente no Mato Grosso do Sul, com idades que variam de 12 a 21 anos: de 1981 a 1999 foram 384 casos. Só em 1999 foram 45 suicídios (BRAND, 2002, p. 8). No ano de 2006, dos 33 casos de suicídio de índios que ocorreram no Brasil, 19 foram no Mato Grosso do Sul e, em 2007, o problema agravou-se. Enquanto a média nacional diminuiu, no referido estado aumentou. Dentre os 27 casos de suicídio detectados no país, 23 ocorreram no MS⁵⁸. Como se verifica, o processo de extermínio dos índios, e junto com eles o de suas línguas, continua tão atual quanto o foi no Brasil colônia. A única visibilidade que lhes parece reservada é a revelada pelas estatísticas de extermínio.

Entre as iniciativas educacionais voltadas para os indígenas, destacam-se a parceria entre a Universidade da Grande Dourados (UNIGRAN)⁵⁹ e a Fundação Nacional de Apoio ao Índio (FUNAI) firmada em 1999 para oferecer “Programas educacionais, ações e projetos de formação, extensão, estudos e pesquisas nas áreas do conhecimento junto às comunidades indígenas de Mato Grosso do Sul” e a criação da “Licenciatura Indígena Teko Arandu”, ligada ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), assim como a linha de pesquisa “História Indígena” desenvolvida pelo Programa de Pós-Graduação em História dessa Universidade. A Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), tanto em Campo Grande quanto em seus vários *campi* em cidades do interior do Mato Grosso do Sul também desenvolve estudos e pesquisas voltados para as questões indígenas. A Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) mantém ativa a linha de pesquisa “Diversidade cultural e educação indígena” desenvolvendo vários projetos de pesquisa a ela vinculados, alguns deles em conjunto com a Universidade

⁵⁷ O problema é generalizado e vai do habitacional à falta de perspectivas, tais como desemprego, alcoolismo, desnutrição, preconceitos de toda ordem etc.

⁵⁸ Consulta ao Jornal Eletrônico do Mato Grosso do Sul em maio de 2008. Disponível em: <http://www.midiamax.com/view.php?mat_id=322639>.

⁵⁹ Mais informações sobre as atividades desenvolvidas, no que diz respeito à questão indígena, por esta instituição e pelas demais mencionadas na sequência, podem ser encontradas nos seguintes sites institucionais: (UNGRAN) <<http://www.unigran.br/nucleos/nam/>>; (UFGD) <www.ufgd.edu.br>; (UFMS) <www.ufms.br>; (UCDB) <<http://www5.ucdb.br/mestrados>>; (UEMS) <www.uems.br>.

Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Esta universidade criou também o Normal Superior Indígena, um projeto temporário com o objetivo de formar profissionais nessa Área. Merece destaque também o Centro Estadual de Formação de Professores Indígenas criado em 2006 pelo governo do estado do MS. Essas se mostram iniciativas importantes, entretanto ainda insuficientes no que diz respeito às necessidades dos indígenas da região e à tomada de consciência, por parte da população em geral, sobre a importância desse povo para a cultura local.

No que diz respeito às línguas indígenas representadas na região, quando os primeiros colonizadores europeus chegaram à região onde hoje é nomeada Mato Grosso do Sul (séc. XVI), encontraram um conjunto de sociedades indígenas composto por representantes de três dos quatro troncos linguísticos que formam o universo etno-linguístico brasileiro: o tronco linguístico Tupi, o Aruak e o Macro-Jê (MARTINS, G., 2002).

A família linguística Tupi-guarani, integrante do tronco Tupi, é a mais falada, pois as sociedades indígenas mais numerosas são as falantes da língua guarani. Os falantes de línguas ligadas ao tronco tupi estão subdivididos em três sociedades étnicas: *Kaiwá*, *Nhandeva* e *Mbya* (BRIDGEMAN, 1980).

Num estudo sobre “O parágrafo na fala dos Kaiwá-Guarani”, Loraine I. Bridgeman (1980)⁶⁰ coletou dados (textos gravados eletronicamente) na aldeia de Panambi (Distrito de Dourados, MS – dados coletados no período de 1957 a 1960 –, numa comunidade com cerca de 7.000 falantes do Kaiwá (família linguística tupi-guarani). As gravações foram realizadas em quatro situações: 1) Conversação (*mongeta*); 2) Instrução (*mombe’u*); 3) Doutrinação (*mbo’e*) e 4) Canções (*parahêi, kotyu, gwahu*).

A pesquisadora constatou que os indígenas mantinham sua tradição linguística. Embora vivessem cercados por brancos, poucos dominavam a língua

⁶⁰ A pesquisa foi realizada para a “tese de doutoramento em Filosofia (PhD) no Departamento de Linguística da Universidade de Indiana, Bloomington, Indiana, EUA, em 1966” (BRIDGEMAN, 1980, p. 8).

portuguesa. Eles utilizavam três etnolinguagens designadas de fala indígena (*te'yi nhe'ê*); fala paraguaia (*paragwai nhe'ê*) e fala ancestral (*myamyri nhe'ê*).

A estudiosa explicita que, embora as três variedades sejam oriundas do tupi-guarani, a fala indígena e a fala ancestral são variedades do próprio grupo Kaiwá; a fala paraguaia, no entanto, é de outro grupo, o Guarani. Esse seria um dos motivos que explicaria o fato de a fala paraguaia ser estigmatizada, embora muito utilizada especialmente pelos mais velhos (principalmente nas canções seculares, assuntos íntimos, familiares, nas bebedeiras, nas conversas sobre os vizinhos colonos ou sobre os Guarani). Seu uso é sempre considerado impróprio, por isso é negado na Aldeia. A fala indígena é a primeira a ser aprendida. É o tipo de fala mais comum na vida cotidiana, utilizada em todas as situações de interação, com exceção das situações religiosas em que se utilizam da fala ancestral. A fala ancestral é a de prestígio, usada por todas as faixas etárias para propósitos religiosos, na doutrinação e para cantar o *parahêi*, dirigidas ao deus Tupã que dizem ser influenciado por ela. Além do uso para doutrinação, momento em que o pajé usa vestes cerimoniais, essa fala só é utilizada em situações especiais para falar sobre a própria língua a visitantes e para se referir à memória etnográfica. Essas diferentes atitudes diante de cada fala e o uso que fazem dela evidenciam que a língua tem função especial na relação comunicativa que estabelece em diferentes culturas e em diferentes momentos.

Considerando o exposto, temos, então, instaurada uma contradição: se a língua dos indígenas passou por uma codificação, foi intensamente usada nas interações cotidianas (e não só entre os portugueses e indígenas), por que ela não se tornou um semióforo representativo da unidade nacional? Como se poderia explicar tal exclusão?

O estudo feito por José H. Nunes (1996) sobre a “Artes de Gramática da língua mais usada na Costa do Brasil” produzida por Anchieta pode nos ajudar a refletir sobre parte dessa questão. Para isso, destacamos quatro pontos do trabalho desse pesquisador que dão indicações dos objetivos da descrição elaborada pelo jesuíta (p. 139-150):

- a definição de uma escrita para a língua indígena, uma língua de tradição oral;
- o aprendizado da língua pelos missionários com vistas à evangelização;
- a definição de espaços linguísticos e geográficos em que se considera a presença de várias línguas ou dialetos no meio brasileiro, de modo que a unidade é conferida à língua pelo seu “uso” – é a mais usada na costa do Brasil – e não por meio de um nome próprio, posto que é denominada de língua geral ;
- a produção de textos definida pela produção de material doutrinário em tupi.

Refletindo sobre esses quatro pontos, podemos verificar que o aspecto religioso foi o elemento motivador para a codificação da língua. Isso mostra que o objetivo da descrição se deu em função da necessidade do aprendizado da língua dos indígenas pelos jesuítas para melhor catequizá-los. Por exemplo, Barros (2001) afirma que no interior da Companhia era utilizado o latim e nos contatos com os índios era utilizada a língua geral, na sua modalidade oral. Nesse sentido, a codificação da língua indígena tinha uma função prática de facilitar as interações cotidianas entre catequizadores e nativos.

Se considerarmos, também, a partir de Jean-Louis Calvet (1987) que, quando há escolha de uma língua ou de uma variedade de língua, existe uma política linguística, pode-se dizer que houve, no Brasil, no início da colonização, uma política linguística centrada na língua indígena, que ficou conhecida como língua geral. Contudo, o mesmo autor esclarece que a existência de uma política linguística, embora possibilite a “planificação linguística”, isto é, “a busca e o emprego dos meios necessários para a aplicação de uma política linguística” não é garantia de que esta ocorra (Ibid., p.154-155). A planificação linguística visa aos usos oficiais ou públicos da língua, visa à construção das línguas nacionais, à construção de símbolos representativos da unidade nacional e não só à regularização do uso nas situações cotidianas de comunicação como parece ter sido utilizada a língua geral.

Não é irrelevante lembrar que a autoria da chamada Gramática da Língua Geral foi do colonizador e não do brasileiro. Sendo assim, ela não significou um

gesto de tomada de posse, de institucionalização de uma língua que representaria a unidade de um povo, de um novo Estado-nação, uma vez que, naquele momento, nem se cogitava essa questão, muito pelo contrário, os colonizadores buscavam a solidificação do domínio de Portugal sobre a Colônia.

De fato, a língua geral provavelmente representaria de modo mais autêntico as bases da cultura nacional; contudo, como mostra Hobsbawm, geralmente esse não é um critério determinante para que uma língua seja tornada a língua nacional. Sobre o processo de construção das línguas nacionais, o autor afirma:

[...] as línguas nacionais são sempre constructos semi-artificiais e, às vezes, virtualmente inventados, como o moderno hebreu. São o oposto do que a mitologia nacionalista pretende que sejam – as bases fundamentais da cultura nacional e as matrizes da mentalidade nacional (1990, p. 70-71).

Esse é um aspecto que pode se aplicar ao caso da exclusão da língua geral como símbolo representativo da unidade nacional. Enfim, elaborou-se uma gramática da língua indígena, construiu-se uma política linguística em torno dela, mas não se deu sua planificação, não houve a legitimação dessa variedade, fato que seria bastante improvável naquele momento, visto que

[...] não se faz nascer da noite para o dia, ou no espaço de alguns poucos anos, indivíduos para quem o que conta e o que não conta, o que tem uma significação e o que não a tem, o que é a significação de tal coisa ou de tal ato são doravante definidos, colocados, instituídos de maneira diferente do que o eram em sua sociedade tradicional (CASTORIADIS, 1982, p. 403).

Isto é, para a sociedade brasileira da época, em sua grande parte composta por indígenas, tal fabricação da linguagem, que referendava as significações imaginárias sociais europeias, não lhes dizia respeito, não significava, não valia. Ela era válida para o colonizador cujo ponto de vista era dominado pela ideia de que existe uma organização racional do mundo, no qual a escrita ocupa lugar primordial.

O que poderia ter sido um poderoso aliado no processo de homogeneização da língua geral e de sua construção como língua nacional foi, na verdade, sinônimo de desagregação cultural porque elaborada em função da catequização, abrindo caminho, com isso, para o fortalecimento da unidade do português.

Se a exclusão da língua geral naquela época serviu para abrir caminho para a construção da unidade do português, nos dias atuais, a continuidade das estratégias de exclusão e a desvalorização das línguas indígenas que sobrevivem servem,

acima de tudo, para a manutenção do símbolo de unidade que se construiu. Servem também, em muitos casos, para alimentar o preconceito contra tais línguas.

Com a frustração dos colonizadores na tentativa de escravizar os índios, durante o período colonial, no limiar da segunda metade do século XVI, vieram para cá os africanos para trabalhar e entrou em vigor a política escravista. Tal política institucionalizou-se, a partir de 1549, com o primeiro governador geral do Brasil, e perdurou até o século XIX. A partir dessa época, além das línguas indígenas que aqui existiam, novas línguas chegaram à colônia⁶¹. Contudo, diferente dos indígenas que já estavam na terra quando o colonizador aportou, os africanos foram trazidos pelo colonizador. Esse aspecto os diferencia dos índios no modo como suas línguas contribuíram para a construção do português como semióforo nacional.

3.2.2 A contribuição das línguas africanas na formação do português como semióforo

Embora a história linguística do país praticamente silencie no que tange aos estudos das línguas africanas, o que nos interessa nesta reflexão é verificarmos de que modo essas línguas contribuíram para a formação do português como semióforo nacional.

Mattos e Silva aponta dois aspectos que podem ajudar a compreender o modo pelo qual as línguas dos africanos contribuíram para a unidade do português: (1) a separação, desde a África, dos coétnicos e conseqüentemente dos colíngues, para impedir que se organizassem para reagir contra o sistema escravista e, (2) a não-constituição, quando da chegada dos africanos, de famílias de escravos, onde se pudesse firmar a célula de núcleos linguísticos (2004, p. 84).

Decorrente dessa política escravista de silenciamento, para se comunicarem, os escravos foram obrigados a adotar as línguas indígenas, a língua geral e/ou o português do colonizador. Isso proporcionou o desenvolvimento de um “português

⁶¹ Em grande parte, as línguas africanas que vieram para o Brasil eram do grupo Bantu. Vieram também outras de grupos não-Bantu como as do grupo Yoruba (CÂMARA, Jr., 1985, p. 28).

crioulo”, conforme apontado por Câmara Jr. (1985, p. 29). Mesmo nos quilombos, reduto mais propício à proliferação de uma língua africana, Mattos e Silva destaca que os poucos estudos existentes apontam que havia múltiplas falas correntes: “africanas, indígenas, português africanizado, português indígena e português europeu”, de modo que os quilombos funcionavam como um laboratório de um português geral brasileiro (2004, p. 129). Por isso, a pesquisadora afirma que se pode dizer que os quilombos, assim como a mobilidade populacional dos escravos acompanhando seus senhores, durante os séculos XVI até o XIX, tornam os africanos e afro-descendentes os responsáveis pela difusão e pela generalização do português no território brasileiro. A autora contesta a tese da superioridade cultural do colonizador como responsável pela difusão do português pelo território.

Além de serem impedidos de interagir em sua própria língua, os escravos eram privados de escolarização⁶². Dados do censo de 1872 mostram que, entre eles, o índice de analfabetos atingia 99,9%, de maneira que a aquisição linguística certamente era feita em situações de oralidade num contexto de aquisição linguística irregular, tendo essa aquisição, na tese defendida por Mattos e Silva, modelado o português popular. Esse é o português que a autora defende ser o verdadeiro vernáculo brasileiro (2004, p. 72 e 133). Mesmo assim, num estudo em que procura identificar aspectos relativos à fala dos negros e escravos, a partir de charges encontradas em revistas e jornais do séc. XIX, Tânia Alkmim (2002) constatou a intenção de minimizar-lhes a importância linguística, pois suas falas eram reproduzidas de maneira caricatural, especialmente quando contrastada com a de personagens brancos.

Subjacente à estratégia de separação dos africanos colíngues, que resultou em sua desagregação linguística, verifica-se uma estratégia de exclusão, de silenciamento das línguas africanas que favoreceu a construção da unidade e da representação de homogeneidade do português. Pode-se constatar, tanto no que diz

⁶² Deve-se registrar uma exceção aos negros malês (termo derivado do Yoruba, *imale* designa *muçulmano*). Estes chegaram ao Brasil alfabetizados, pois eram muçulmanos e tinham a tradição de ler o Alcorão (informação verbal fornecida pelo professor Ataliba Teixeira de Castilho durante o exame de qualificação desta tese).

respeito às línguas indígenas quanto às línguas africanas, que a afirmação do estatuto de semióforo nacional do português se faz de maneira disfórica, pela recusa e pelo combate dessas línguas.

Segundo Guimarães (1996), a partir do século XIX, uma das características que marcaram o conjunto de estudos do português no Brasil foi o trabalho de demonstrar que o português falado no país era diferente do português de Portugal. Ele destaca que há estudos sobre o léxico que procuravam demonstrar que o português do Brasil incluía palavras de origem africana e indígena, assim como palavras que no Brasil significavam diferente de Portugal. Pode-se dizer que temos nesse gesto uma iniciativa indiciadora de que houve uma tomada de consciência de que havia uma divisão enunciativa na constituição do português brasileiro, que este era diferente do português europeu e nele se podia enxergar, por exemplo, o colorido do índio e dos africanos. Contudo, como se sabe, essa tomada de consciência não foi suficiente, pois essa divisão não foi explicitada e assumida, de modo que o reconhecimento de certos usos locais serviu apenas para dar colorido novo ao padrão sempre cultuado e prevaleceu a busca da construção da identidade nacional sob a legitimação de Portugal.

Chegados ao Brasil posteriormente e de modo diferente dos africanos, os chamados colonos imigrantes também tiveram sua parcela de influência na formação do português brasileiro e na construção dessa língua como semióforo. Tal contribuição resultou de um processo migratório ocorrido principalmente no século XIX, período conturbado e de transição da Monarquia para a República em que houve expressiva imigração de povos de diversos países do mundo para o Brasil. Segundo Lúcio Kreutz, entre 1819 e 1947, quase 5 milhões de imigrantes entraram no Brasil (2003, p. 350).

3.2.3 A contribuição das línguas dos imigrantes na formação do português como semióforo

O incentivo à imigração no Brasil teve o objetivo de modernizar a economia, branquear a população e garantir as fronteiras em disputa⁶³. Contudo, com a imigração, o contato linguístico entre o português e as línguas dos imigrantes foi inevitável e um dos efeitos desse contato foi a ameaça à construção da unidade linguística em torno do português.

Tal ameaça foi desarticulada, como se verá, por um conjunto de medidas que favoreceram a construção do português como língua representante da unidade nacional, pois esse fluxo de imigração coincidiu com o início do movimento nacionalista no país em que a constituição de uma “língua nacional” representava papel fundamental⁶⁴.

Os imigrantes alemães, japoneses, italianos e poloneses foram os que mais se destacaram e mais influenciaram a organização escolar e linguística do país. Tomamos esse aspecto como critério delimitador da abordagem que segue, apesar de reconhecermos a contribuição linguística de inúmeras outras nações imigrantes (KREUTZ, 2003), inclusive do castelhano dos espanhóis, língua de muitos jesuítas que vieram para o Brasil desde o início da colonização, como se pode comprovar na fala de Eduardo J. A. Romo (2005):

Os textos produzidos na segunda metade do século XVI, e particularmente as cartas escritas pelos jesuítas, oferecem o bilingüismo luso-castelhano na sua dupla perspectiva: portugueses que escreveram na língua espanhola – fenômeno freqüente na Península Ibérica –, mas também espanhóis que utilizam o português, caso este geralmente pouco considerado. Temos visto três gerações sucessivas de jesuítas – tanto portugueses como espanhóis – bilíngües que trabalharam no Brasil na segunda metade do século XVI: a geração de Nóbrega, a de Anchieta e a de Fernão Cardim, que chega a cobrir os primeiros decênios do século seguinte (Ibid., p. 18).

⁶³ Os dados apresentados e discutidos na sequência limitam-se ao período que vai de 1820 até 1839 e estão concentrados principalmente no ensino elementar. Para uma abordagem mais detalhada sobre a questão, ver Kreutz (2003).

⁶⁴ Sobre o tema da construção das “línguas nacionais” remetemos, uma vez mais, a Hobsbawm, 1990.

Contudo, o povo espanhol não se destacou tanto no período pós-colonial no quesito étno-escolar. Uma explicação para a maior visibilidade dos alemães, italianos, poloneses e japoneses está no fato de eles terem se fixado em áreas rurais, formando núcleos com características e estrutura fortemente homogeneizada étnico-culturalmente o que favoreceu a organização religiosa, social e étnico-escolar comunitária (KREUTZ, 2003). Esse fator deu-lhes maior visibilidade no processo do que a outros povos que, em menor ou em maior número, como os espanhóis, por exemplo, nas imigrações posteriores ao período colonial, fixaram-se nas zonas urbanas e não deram tanta ênfase à manutenção das características étnico-culturais de seus países de origem.

O maior fluxo de imigração coincidiu com o início de um movimento nacionalista no país. Apesar disso, como o Estado não dispunha de recursos para oferecer escolas públicas para a população, estimulou a proliferação de escolas étnicas criadas pelos imigrantes. Nos estados com maior concentração de imigrantes na zona rural, o número de escolas étnicas foi progressivo mesmo na fase republicana, até a década de 30 (Ibid., p. 354).

Até 1939, quando houve a nacionalização compulsória das escolas étnicas, os imigrantes com maior número eram os alemães (um total de 1.579 escolas)⁶⁵. A maior parte dessas escolas eram confessionais, localizadas, em sua maioria, no estado do Rio Grande do Sul. Os alemães mantinham a figura do professor comunitário, produziam material didático e tinham método pedagógico próprio, além de publicarem Revistas e Jornais do Professor Evangélico e do Professor Católico.

As igrejas católicas e evangélicas (tradicionalistas) mantinham a questão educacional como seu principal ponto de apoio para manutenção dos núcleos rurais, de maneira que os pais eram obrigados a manter a escola e os professores. Recebiam sanções religiosas os que não se comprometessem. Na década de 20 e 30, provavelmente em razão dessa política, Kreutz afirma que, enquanto o índice nacional de analfabetismo era de 80%, nas colônias alemãs era raro encontrar

⁶⁵ Segundo Kreutz (2003, p. 354), os números não são muito consensuais, visto que várias fontes foram destruídas ao longo dos anos.

analfabetos (Ibid., p. 358). Pode-se explicar tal fato em função de que a formação religiosa predominantemente protestante dos alemães incentivava a alfabetização com vistas a facilitar a leitura da Bíblia (OLIVEIRA et al., 2007).

Os italianos vinham em segundo lugar no que tange à criação de escolas étnicas por parte dos imigrantes, com 396 escolas. A maior parte desses imigrantes radicou-se em São Paulo. Além de São Paulo, foram também para o Rio Grande do Sul e Santa Catarina e, em menor número, para o Rio de Janeiro, Espírito Santo, Pernambuco, Minas Gerais e Paraná. Embora a igreja também fosse o centro da organização cultural, os italianos não estabeleciam vinculação direta entre igreja e escola.

Kreutz afirma que os italianos se interessavam bem menos que os alemães pela criação e manutenção de escolas e não há indicações de que houve uma estrutura de apoio ao processo escolar por parte da comunidade italiana. Não se dedicaram tanto quanto aqueles na criação de associação de professores, de escola normal, de publicações específicas e de produção de material didático. Eles deixavam por conta do governo italiano esse papel. No Brasil, nessa época, a república acabara de ser proclamada e o país não dispunha de um projeto definido para a escola brasileira. A Itália, nesse mesmo período, vivia uma fase de difusão da ideia de nação e o governo italiano investia nos programas educativos visando à difusão do sentimento de italianidade entre os imigrantes vindos daquele país:

Com o subsídio de algumas escolas pelo governo italiano e sob a égide de cartilhas distribuídas gratuitamente para as escolas italianas internacionais, cujo público-alvo era constituído de uma população que dominava tão somente o dialeto local, o ensino da língua italiana propiciava a homogeneidade dos imigrantes sob o título de “italiano”. [...] Os alunos eram italianos ou de origem italiana e um único professor, italiano. Adotavam o programa escolar italiano, através de livros vindos diretamente da Itália. O programa incluía: Italiano, História Nacional Italiana, Gramática Italiana, Geografia Italiana, Direitos e Deveres do Cidadão (OLIVEIRA, et al., 2007, p. 4).

Oliveira destaca que, nas escolas-étnicas italianas, a língua privilegiada era o italiano e, na maioria dos casos, era a única língua ensinada. Nenhuma das escolas italianas possuía professor brasileiro ou de origem portuguesa, motivo pelo qual se explica o conhecido termo “português macarrônico” atribuído à fala dos italianos. Como exemplo de que há a mistura de palavras portuguesas e italianas, no linguajar

dos imigrantes e de alguns de seus descendentes, Oliveira (*et al*) cita a marca do plural –s, característica do português, nas palavras italianas: “lavoros mulhereis” (trabalhos femininos), “elementos de *sciencia phisica e naturaes*”, “insenhantes” (professores) e “insegnamento a segundas dos programas governativos italianos” (“a seconda” por “conforme”) (Ibid., 2007, p. 5).

Com o advento da nacionalização compulsória das escolas pelo governo brasileiro, em 1939, as escolas étnicas italianas não ofereceram resistência.

No que se refere aos imigrantes poloneses, como a maior parte era proveniente de regiões ocupadas pela Rússia e Prússia, que haviam dificultado o processo escolar naquele país, grande parte deles era analfabeta; no entanto, ao chegarem ao Brasil, tiveram uma postura semelhante à dos alemães. Eles tomaram a iniciativa de organizar o próprio processo escolar e de formar uma estrutura de apoio, tanto na produção de livro didático quanto na de treinamento de professores. Diferiam dos imigrantes alemães com relação ao tipo de escola, visto que a menor parte era ligada à igreja, embora a escola servisse para manter a vinculação direta com a manutenção dos valores religiosos e étnico-culturais. O maior fluxo de imigrantes poloneses foi para o estado do Paraná, onde fundaram a primeira escola em 1876, seguido pelo Rio Grande do Sul e Santa Catarina (Espírito Santo e São Paulo, em menor número). Construíram ao todo 349 escolas. Uma característica das escolas polonesas era o ensino bilíngue (língua portuguesa e língua polonesa).

A quarta etnia, dentre as que mais se destacaram no processo imigratório no que tange à escolarização étnico-linguística no Brasil, foi a japonesa. Eles criaram 178 escolas, desde que iniciaram a imigração em 1908, fixando-se principalmente em São Paulo.

Dentre os imigrantes japoneses, quase 90% eram alfabetizados e, assim que chegavam, organizavam-se em associações e criavam escolas étnicas para assegurar a língua e as tradições de origem. Os japoneses procuraram manter atuantes as escolas para o ensino da língua e da cultura japonesas em todos os locais onde havia núcleo de imigração japonesa, um dos motivos que talvez explique por que, atualmente, o japonês, em termos demográficos, é a segunda língua mais falada do Brasil (RODRIGUES, 1999). No estado de Mato Grosso do Sul, a região

de Dourados agrega uma representativa comunidade nipônica onde se mantêm ativas escolas de língua e de cultura japonesas.

Tendo em vista que a imigração japonesa ocorreu mais tardiamente em relação à dos povos anteriormente citados e que aconteceu durante a plena efervescência do processo de nacionalização do ensino, o papel que os japoneses desempenharam foi mais importante como elemento de pressão ao Estado para a construção de escolas públicas do que de pressão para construção de escolas étnicas.

Em relação à questão das línguas dos imigrantes na constituição do português brasileiro como semióforo nacional, há que se observar também o modo como essas línguas foram assumindo representatividade disfórica no país:

[...] se, de um lado, as causas que favorecem a dialeção do tupi e africano diminuem, em compensação a imigração de outros povos estrangeiros torna-se cada vez mais intensa sobretudo nas províncias do sul, onde já são familiares muitos vocábulos do italiano e do alemão. A mais fácil previsão autoriza a crer que, dentro de um século, **o sul do Brasil destruirá a unidade étnica da pátria brasileira**, se outras circunstâncias não se opuserem à evolução que já se vai notando desde agora (João Ribeiro, apud ORLANDI, 2002, p. 142, grifo nosso).

Feita no final do século XIX, essa afirmação de João Ribeiro, professor, historiador e um dos primeiros gramáticos brasileiros, revela a preocupação com a unidade da língua nacional. Como se vê, o que se coloca no centro da preocupação não é mais a língua geral, mas as línguas dos imigrantes.

Curiosamente, no final da década de 1990, mais precisamente no ano de 1999, apesar da hegemonia da língua portuguesa no país, a defesa da “pureza” e da “proteção” da língua portuguesa continua no centro das discussões. Decorrente do Projeto de Lei 1676\99, do deputado Aldo Rebelo, proposto com “intuito de promover, difundir e valorizar a língua portuguesa” dos estrangeirismos, o debate sobre a unidade da língua entrou em pauta⁶⁶.

A citação de Carlos A. Faraco (2003), organizador do livro que registrou um desses debates, dá uma ideia do que pensam os linguistas sobre a questão que

⁶⁶ Um dos registros desse debate está no livro do linguista Carlos Alberto Faraco: Faraco, C. A. (Org.). (2003). **Estrangeirismos: guerras em torno da língua**. São Paulo: Parábola.

teima em reaparecer a todo o momento: “[...] a língua não aceita mordança nem se deixa domesticar por pirotecnia legislativa” (p. 7). Ainda do mesmo autor, a citação seguinte, em tom de *mea culpa*, parece expor o lado crítico da questão. Talvez explique, em parte, porque os legisladores, mais que os linguistas, conseguem despertar o debate sobre a língua:

[...] Pode-se concluir mais: que o modo científico de dizer a realidade lingüística nacional não conseguiu ainda se fazer ouvir a ponto de colocá-la como uma questão concreta sobre a mesa. Apesar de todos os problemas lingüísticos que nos afetam, os discursos tradicionais e apenas eles parecem bastar à sociedade (Ibid., p. 41)

Retomando o debate ocorrido no final do século XIX e início do século XX, a respeito da diversidade linguística ocorrida em decorrência do incentivo à imigração, sustentada, na época, pelas escolas étnicas, a seguir reunimos alguns dos principais esforços legislativos contra essa diversidade:

- a instituição, em 1864, da Lei 579 que estabelecia remuneração especial para professores que ensinassem português;
- a vinculação, em 1909, do subsídio aos professores nas escolas étnicas, ao ensino de duas horas diárias de português;
- a criação, a partir de 1920, de escolas públicas junto às dos imigrantes, o que provocou o fechamento de muitas escolas étnicas;
- a proibição, durante o período da segunda Guerra Mundial, do ensino de outra língua que não o português;
- a proibição, em 1938, do uso de material escolar que não fosse em português e a determinação de que todos os professores e diretores de escolas fossem brasileiros natos;
- a proibição, em 1941, da importação ou da publicação de livro-texto de língua estrangeira para o ensino elementar no território nacional (KREUTZ, 2003).

Isso mostra que houve uma constante interferência no curso normal dos acontecimentos linguísticos, com vistas a determinar o uso futuro da língua. O foco da preocupação sempre ia em direção àquilo que se mostrava uma ameaça no momento histórico de constituição da representatividade desejada. O resultado foi

uma forte universalização do conceito de povo e de nação em detrimento das especificidades e diferenciações culturais.

Na fase republicana, o movimento nacionalista apoiava-se na expansão de um sistema escolar igualitário e a escola foi concebida como um dos instrumentos difusores da visão de cultura uniforme. Desde então, foi-se intenalizando a ideia de que os conhecimentos tratados numa perspectiva generalizante são superiores aos saberes particulares e locais. Essa concepção, somada ao momento histórico internacional de ênfase na formação da nacionalidade, geraram o sucateamento das escolas étnicas sem que o Estado conseguisse atender a contento a demanda educacional criada.

Num resumo desse processo, podemos destacar duas práticas que se revelaram reforçadas na política educacional implementada desde o início da república: de um lado, temos as legislações procurando garantir a unidade imaginária da nação com um alto investimento na construção da ideia de homogeneidade sustentado na língua portuguesa; de outro, temos a prática educacional tentando sobreviver com os poucos investimentos destinados à educação. Tais constatações desvelam algumas das contradições que sempre estiveram na base do sistema educacional brasileiro e; em especial; na do ensino da língua portuguesa no país. Uma delas é a forte vocação da escola brasileira para a imposição da “língua nacional”, para a desautorização e para o desencorajamento do uso de outras variedades que não a norma-padrão do português no ambiente escolar e fora dele.

Naturalmente, esse processo não se deu de forma pacífica com aceitação passiva por parte dos imigrantes. Os conflitos existiram e as inúmeras providências tomadas em defesa do estabelecimento de uma língua nacional evidenciam que houve uma tensão no processo de formação do Estado-nação e no estabelecimento de uma língua como semióforo responsável pelo processo identitário nacional. Entretanto, como se sabe, a previsão do professor João Ribeiro não se consumou, o que indica que a escola brasileira, chamada a ter papel central na configuração de uma identidade nacional, promoveu com sucesso a exclusão de línguas e de

variedades linguísticas que ameaçavam a generalização da ideia de unidade em torno da língua portuguesa.

Numa pesquisa sobre as “Representações do estrangeiro em atividades de livros didáticos de língua portuguesa”, os dados apresentados por Claudete M. Ghiraldelo (2003) mostram que essa construção, ainda hoje, mesmo no ambiente escolar, mantêm-se em vivo processo.

Analisando 10 livros didáticos de língua portuguesa como língua materna para o Ensino Médio, a pesquisadora constatou que somente três deles apresentaram textos que tematizavam o uso da língua portuguesa por estrangeiros. Constatou também que a ausência desse tipo de discussão é mais problemática do que o modo como a questão é inserida no material didático. Os livros não problematizam a questão do imigrante nem a das relações interculturais, pois utilizam os textos para estudo gramatical em que os usos linguísticos da língua portuguesa pelo estrangeiro são geralmente desqualificados.

A autora verificou a predominância de duas posições enunciativas: uma, quando o estrangeiro é visto “do Brasil”, e outra, quando é visto “no Brasil”.

Quando o espaço ocupado pelo estrangeiro é visto distância, visto do Brasil, a posição é a que coloca o estrangeiro como portador de novidade. O que sobressai são as contribuições positivas deste, pois o “espaço estrangeiro é visto como lugar de vanguarda, o lugar do novo [...] o espaço no qual ocorreram fatos – decisões, movimentos – que afetaram a ordem política, econômica, social, e cultural, (que) são comumente tomados como um modelo a ser seguido pelos brasileiros” (GHIRALDELO, 2003, p. 69). Quando o estrangeiro é visto de perto, ocupando o mesmo espaço geográfico, isto é, no Brasil, o estrangeiro é representado discursivamente como aquele cuja enunciação em língua portuguesa apresenta falhas e, no livro didático, ele aparece como responsável por uma enunciação que precisa ser corrigida.

Esses fatos apontam para duas questões a respeito do modo como é vista pelos nativos a relação do estrangeiro (imigrante ou não) com a língua portuguesa: no primeiro caso, quando o estrangeiro é visto longe do Brasil, não há intervenção na ordem linguística, pois “lá longe”, no estrangeiro, os fatos que ocorrem não

interferem diretamente na “nossa língua”. O mesmo não ocorre quando o estrangeiro é visto no Brasil. Neste caso, ele é visto como alguém que interfere na língua, pois está “dentro do espaço geográfico brasileiro” e as contribuições advindas dos não-nativos falantes do português são sublimadas, o que “fala mais alto” é o uso “imperfeito” da língua, fator de desequilíbrio da face homogeneizadora da língua semióforo.

Tematizando, ainda, a relação do estrangeiro com a língua semióforo, ao analisarmos os itens lexicais no *corpus* de nossa pesquisa, em busca de índices dos modos de representar o papel do professor de língua portuguesa em sua relação com a língua portuguesa tomada como semióforo nacional, deparamo-nos com o seguinte enunciado que nos dá indícios dessa relação. Vejamos o enunciado produzido por um dos formandos em Letras:

E43

Débora pediu ao seu irmão ir tentar encontrar nativos e conseguir ajuda enquanto ela tentava acordar seu marido lavando-lhe o rosto com água fria. Logo seu irmão retornou com o barco que foi encontrado descendo as corredeiras por nativos habitantes da ilha, os quais **não falavam seu idioma mas eram bons e prestativos**.

O marido de Débora acordou e recuperou-se do susto e saiu para caçar o caranguejo gigante, matou-o de um só tiro e preparou um delicioso assado para o almoço. Partiram dali em seguida.

Do segmento marcado em negrito no enunciado, destacamos os seguintes itens lexicais: “idioma”, “bons” e “prestativos”. Pode-se verificar que a relação que se constrói entre o item lexical “idioma” e os itens lexicais “bons e prestativos” está mediada pelo operador argumentativo “mas”. Um indício que se pode depreender do uso desse operador é o da representação negativa que o enunciador faz daquele que não fala seu idioma, como se o fato de falar a mesma língua fosse o critério definidor daqueles que podem ser, de antemão, considerados bons e prestativos.

Se considerarmos que o sujeito que enuncia é falante nativo da língua portuguesa, podemos ponderar que a relação estabelecida com o estrangeiro por meio da língua portuguesa extrapola a ideia de que poderia haver dificuldades de comunicação. Ela denuncia uma voz em defesa da posição hegemônica que defende a unidade e a homogeneidade da língua. Não é irrelevante lembrar que esse sujeito está prestes a concluir o curso de Letras, fato que mostra que a reflexão

sobre língua(gem) a que teve acesso não chegou a afetar a sua representação prévia sobre a língua (mesmo num curso superior de Letras) ou que a construção da língua semióforo convive bem com todos os graus de escolaridade.

Antes de falarmos sobre uma última contribuição, a do colonizador que trouxe para a colônia o português europeu, queremos refletir sobre a relação disfórica estabelecida com as diferentes línguas faladas no país pelos imigrantes. Essa questão nos leva a pensar sobre o fato de que a existência de uma política linguística, entendida como “um conjunto de escolhas conscientes realizadas no domínio das relações entre língua e vida social” (CALVET, 1987, p. 155), não implica a realização de uma planificação linguística. Pode-se dizer que no Brasil houve mais de uma política linguística; contudo, não se pode dizer que houve uma planificação linguística em torno da língua geral nem em torno de qualquer outra língua que não a língua portuguesa.

Sabe-se que os portugueses chegaram aqui em 1500 e esse fato foi imediatamente documentado na “Carta de Caminha”. Pesquisas têm mostrado que ao final do primeiro século de colonização, 30% da população do Brasil compunha-se de europeus, majoritariamente portugueses, incluídos aí os descendentes dos portugueses que aqui nasceram, chamados de “brancos brasileiros”.

3.2.4 A contribuição da língua do colonizador na construção do português como semióforo

Na história do português europeu, filólogos, gramáticos e linguistas reconhecem três fases. Cada uma delas é identificada por uma série de características fonológicas e morfossintáticas. Grosso modo⁶⁷, a periodização pode ser assim classificada: português arcaico – final do século XIII à metade do século XV; português clássico – século XVI ao final do século XVIII/início do XIX; português moderno – século XIX em diante.

⁶⁷ Para um estudo mais detalhado sobre a questão, consultar Mattos e Silva (1991).

Ilza Ribeiro (2001) mostra que ainda não se têm resultados conclusivos de pesquisas que permitam afirmar que os dados do português europeu que serviram de *input* para a aquisição do português no Brasil podem ter sido produzidos por duas diferentes gramáticas: a do português clássico e a do português moderno, embora se aponte que, desde o início da colonização até o século XIX, tenha havido uma constante migração de portugueses para o Brasil (p. 92).

É importante não perder de vista que a língua portuguesa usada entre os portugueses no Brasil era bastante diversificada, conforme se pode constatar a partir das informações de Mattos e Silva: “Havia os portugueses letrados, de maior ou menor nível de cultura letrada, isto é, do clero ao analfabeto. Estes, provavelmente, eram a grande maioria, visto que o letramento⁶⁸ em Portugal começa a se difundir no século XVI, concomitante ao primeiro século de colonização no Brasil” (2004, p. 74).

Posteriormente ao momento inicial de colonização, em 1808⁶⁹, com a vinda da família real, houve novamente um elevado número de imigrantes portugueses. Esse movimento imigratório, dada sua importância – houve a transferência da capital do Reino Unido de Lisboa para o Rio de Janeiro e, conseqüentemente, a instalação do rei e de sua corte com cerca de 15 mil portugueses na Colônia –, fortaleceu o português europeu, a língua do rei, frente às demais línguas (TEYSSIER, 2001, p. 96).

Laurentino Gomes (2007, p. 326-327) defende a tese de que a vinda da família real, em especial do Rei D. João VI, contribuiu decisivamente para a construção da “nacionalidade brasileira” sustentada em duas razões fundamentais: “Assegurou a integralidade territorial e deu início à classe dirigente que se responsabilizaria pela construção do novo país”. E assevera o autor: “É preciso levar em conta que, dois séculos atrás, a unidade política e territorial do Brasil era muito frágil. [...] A preservação da integridade territorial foi, portanto, uma grande conquista de D. João VI” (GOMES, 2007, p. 330). O interessante é que Gomes supõe que,

⁶⁸ O termo letramento é utilizado pela autora com o sentido de escolarização.

⁶⁹ No século XVII (durante a “corrida do ouro”), também houve expressiva imigração de portugueses.

mesmo que houvesse uma fragmentação territorial do Brasil em pequenos países, a língua seria a mesma: “[...] a antiga colônia portuguesa se fragmentaria em um retalho de pequenos países autônomos, muito parecido com seus vizinhos da América espanhola, **sem nenhuma outra afinidade além do idioma**” (Ibid., p. 331, grifo nosso). Como se pode verificar, as fronteiras territoriais que os países se impõem, nem sempre são válidas para a língua.

Um modo de explicar o fortalecimento da representação de unidade territorial e linguística resultante da vinda de D. João para o Brasil é o que propõe Pomian (1984), quando afirma que há homens-semióforos como os reis, os presidentes, os líderes religiosos. Em consequência disso, eles alteram o valor de tudo aquilo de que estão rodeados.

Sobre essa questão, Pomian explicita que as atividades humanas são classificadas segundo o posto que as pessoas ocupem no eixo que vai “das atividades utilitárias até aquelas que não produzem senão significados”. No topo da hierarquia encontram-se os homens-semióforos e, quanto mais alto se está situado na hierarquia, maior é o número de semióforos de que se está rodeado e maior é seu valor, de modo que a “organização hierárquica da sociedade é projetada no espaço: o lugar onde reside o homem-semióforo – o rei, o imperador, o papa, ou o presidente de uma república – é concebido como um centro” (Ibid., p.73-74). Eis uma explicação possível para o fenômeno da relusitanização que, segundo Teyssier (2001), ocorreu principalmente no Rio de Janeiro, quando da chegada do rei e de sua corte à Colônia. Teyssier aponta fatos linguísticos marcantes dessa influência, ainda perceptíveis atualmente, como por exemplo, o chamado chiamento das sibilantes implosivas do Rio de Janeiro que teria suas raízes no chiamento do português europeu daquela época. Aparecem, por exemplo, na pronúncia chiente do -s e do -z tanto diante de consoante surda (vista, faz frio) quanto de consoante sonora (mesmo, atrás dele) (Ibid., p. 100).

Fatos como esses evidenciam, na verdade, que o português brasileiro se marca por uma história de constituição que, progressivamente, o afasta do português de Portugal. A heterogeneidade do português brasileiro, ainda que seja frequentemente desconsiderada, sempre vai apontar para uma divisão enunciativa

marcada não só pela constituição heterogênea da oralidade – no caso do PB, marcada, inclusive, pela existência da língua geral e dos negros escravos que foram maioria absoluta da população durante mais de 300 anos – mas também pela heterogeneidade da escrita, embora esta última tenha sido predominantemente mostrada como homogênea e como fator de homogeneização. Assim, o embate entre heterogeneidade e representação homogênea da língua faz parte do processo de constituição do português brasileiro como semióforo nacional.

Considerando, em relação à língua, o processo histórico desde o início da colonização até o final do século XVIII e início do século XIX, podemos constatar que a interação entre os habitantes do Brasil resultava numa considerável diversidade de línguas faladas no país, provocando um intenso contato linguístico entre os nativos e as línguas que conseguiram sobreviver ao extermínio; entre os escravos que, sem possibilidade de utilizar sua língua nativa, utilizavam o português; entre os imigrantes não-portugueses que se definiam como colonos e para cá trouxeram suas línguas nativas; entre os imigrantes portugueses que, por definição, eram os colonizadores e para cá trouxeram as variedades do português europeu. Temos também os brasileiros nascidos do cruzamento desses vários povos, e que foram construindo o português brasileiro. Este, ao receber influências do rico contato linguístico, construiu sua própria identidade.

Como se vê, o português brasileiro nasce no seio de uma divisão enunciativa em que línguas distintas têm forte presença em sua formação, dentre elas, destacam-se o português de Portugal, que já tinha uma base escrita sólida, e a língua geral, de base oral.

Se concordarmos com Castoriadis (1982) que a instituição de uma sociedade é a instituição de um mundo de significações imaginárias instituídas pela e para cada sociedade, concordaremos também que, para que uma língua se torne “a língua” de uma sociedade, é necessário que uma variedade seja “selecionada” em função da organização do mundo estabelecido pela referida sociedade e para a referida sociedade. Assim, podemos afirmar que o século XVIII foi muito importante na definição de uma língua, o português, como a língua predominante sobre as demais,

visto que essa época marca o início de políticas estatais nesse sentido, ainda que, num primeiro momento, por iniciativa do colonizador.

O processo de elaboração de gramáticas, de codificação da língua, é um caminho necessário, portanto, inevitável na instituição de uma língua como “a língua” de uma nação. É nesse sentido que Castoriadis afirma que não se têm significações “livremente separáveis do suporte material, puros polos de idealidade, já que é no e pelo ser-assim desse suporte que as significações são tais como são” (Ibid., p. 401). Isto é, para que uma língua se torne “a língua” é necessário que haja o desenvolvimento sócio-histórico dessa representação. Tal dizer abre caminho para a reflexão a ser feita na parte seguinte sobre a norma pedagógica e sobre a contribuição do professor e das instituições educacionais do país na constituição da língua como semióforo nacional.

O primeiro aspecto sobre o qual nos deteremos refere-se à base de formação e de institucionalização da norma pedagógica do português do Brasil construída a partir do sistema educacional formal. Essa reflexão poderá esclarecer melhor o processo de construção da representação de unidade do português, aspecto que tem relação direta com a dimensão homogeneizadora da língua semióforo.

Como verificamos, as demais línguas vindas com outros povos, além dos portugueses que aqui chegaram, assim como a dos que aqui já viviam, tiveram um estatuto de contribuição disfórico. Apenas o português foi assumindo um estatuto eufórico, que resultou numa planificação linguística (CALVET, 1987). Tal fato nos leva a refletir sobre o papel da educação formal nesse processo, em especial o que diz respeito ao ensino da língua portuguesa no Brasil por meio do sistema educacional formal, desde o início da colonização até os dias atuais. Com isso, esperamos explicitar o mecanismo de construção da “homogeneidade” da língua e da unidade nacional em torno da língua portuguesa, bem como sua transformação em semióforo nacional.

3.3 O ensino formal da língua portuguesa no Brasil – a construção de um símbolo da unidade nacional

Sabemos que em uma sociedade, qualquer que seja, convivem várias normas linguísticas, algumas mais valorizadas outras mais estigmatizadas. Dentre as várias normas, duas delas são determinantes no processo de constituição da face homogeneizadora da língua semióforo: a norma-padrão e a norma culta. Elas são diferentes, todavia, por vezes, são confundidas. A norma-padrão, segundo propõe Faraco (2004b), é decorrente da cultura escrita associada ao poder social e resulta de um processo de unificação e de estabilização linguística. Esse processo não só busca neutralizar a variação e controlar a mudança, como procura apagar as marcas dialetais salientes norteando um processo de codificação que se torna uma referência supra (regional, social, geográfica). Tal fenômeno léxico-gramatical só é possível por meio de certo grau de abstração e da escolha de uma norma como referência para codificação. A norma que geralmente serve de referência para essa codificação é a chamada norma culta. Por norma culta pode-se entender “a norma linguística praticada, em situações determinadas (aquelas que envolvem certo grau de formalidade) por grupos sociais mais diretamente relacionados com a cultura escrita, em especial por aquela legitimada historicamente pelos grupos que controlam o poder social” (FARACO, 2004b, p. 40). Contudo, nem sempre a norma-padrão é constituída, na origem, de formas que revelam um resgate da norma culta efetivamente praticada pela maior parte da sociedade. No que diz respeito ao Brasil, Faraco alerta o seguinte:

Como a distância entre a norma culta e o padrão artificialmente forjado era muito grande desde o início, enraizou-se, na nossa cultura, uma atitude purista e normativista que vê erros em toda parte e condena qualquer uso – mesmo aqueles amplamente correntes na norma culta e em textos de nossos autores mais importantes – de qualquer fenômeno que fuja ao estipulado pelos compêndios gramaticais mais conservadores (Ibid., p. 43).

Se é visível, no caso brasileiro, a distância entre a norma-padrão e a norma culta, que dizer da distância da norma-padrão em relação às demais normas? E a norma culta do português, como foi se constituindo no sistema formal de ensino no Brasil? Na tentativa de explicitar um pouco melhor essas questões, dividimos o estudo formal da língua portuguesa em três fases. Elas foram determinadas pela

crescente ascensão da língua portuguesa como língua representativa da unidade nacional no país.

Antes de apresentarmos a perspectiva sobre a qual analisaremos a questão, faremos uma reflexão sobre o modo como o professor e filólogo Silva Neto sistematizou a história da ascensão do português no Brasil. O filólogo foi professor da Universidade Católica do Rio de Janeiro a partir de 1940 e um dos responsáveis pela implantação dos primeiros cursos de Letras no país. Foi um dos mais respeitados estudiosos da história do português do Brasil em sua época e um dos mais influentes pesquisadores no que diz respeito à definição de programas de pesquisa sobre a língua. O depoimento seguinte é revelador da sua influência: “O líder era o Silva Neto. A sua linguística [de Mattoso Câmara] não estava institucionalizada. Mattoso era isolado, ficava de fora do grupo” (Altman, 2004, p. 105).

Cristina Altman destaca que, em 1953, foi fundado o primeiro Centro de Estudos de Dialectologia Brasileira por Silva Neto. Ela frisa que, embora tenha significado uma grande conquista para os estudos da língua oral, a perspectiva dos estudos comandados pelo Centro, definiu-se pela defesa da tese de que o português brasileiro deveria ter como norma de referência o português escrito de Portugal, praticado por “alguns escritores”. A defesa de teses semelhantes a essa, por parte de importantes pesquisadores brasileiros, certamente contribuiu para a construção e para a valorização de uma modalidade, a modalidade escrita do português, e para a construção de uma visão dicotômica entre oral/escrito, institucionalizando, no campo das Letras, a oposição entre baixa e alta cultura.

Altman (2004) salienta, ainda, que mesmo com a publicação de “O dialeto Caipira”, em 1920, por Amadeu Amaral e a introdução de novos parâmetros para alavancar um programa de investigação científica centrado na modalidade oral, não se sustentou uma retórica de ruptura com o programa filológico dominante na época, mesmo que este privilegiasse dados da modalidade escrita literária.

Silva Neto organizou a história da língua portuguesa no país em três fases, a seguir retomadas (1963, p. 73-87).

A primeira fase vai do início oficial da colonização (1532) até a expulsão dos holandeses (1654). Ela seria marcada especialmente pela influência das línguas indígenas, em particular da língua geral. Foi denominada pelo autor de “fase do mameluco bilíngue” (p. 74). Segundo o filólogo, isso ocorreu devido à escassez do elemento branco e da abundância de índios, de modo que “a língua geral era necessária a todos: aos mercadores nas suas viagens, aos aventureiros em suas expedições, sertão adentro, aos habitantes das vilas em suas relações com os gentios” (p.74).

A segunda fase tem início em 1654, com a expulsão dos holandeses e a posse definitiva da terra pelos portugueses. Caracteriza-se, segundo Silva Neto, pela distinção entre os “ladinos, que já tinham algum conhecimento da língua, e os boçais, aqueles ainda incapazes de exprimirem na fala dos senhores” (p. 80). Caracteriza-se, ainda, pelo “desprestígio crescente e pela diminuição do emprego da língua geral”, coincidente com a crescente diminuição de índios. Explica o autor que a incompatibilidade do dominado com a civilização europeia e a crescente expansão e prestígio do português, decorrente da diminuição dos índios e aumento do número de portugueses, foram fatores determinantes nesse processo. Dentre os vários exemplos que atestam essa inversão de prestígio e uso da língua, o autor cita Padre Vieira⁷⁰ como documentador dos fatos: “[...] nos lembramos dos velhos [tempos], em que a nativa língua Portuguêsa não era mais geral entre nós que a Brasília. Isto é o que alcancei, mas não é isto o que vejo hoje, [...]”. Silva Neto faz referência ao uso de línguas africanas nas aglomerações negras das cidades, porém explicita que elas saíram do uso com a expansão, cada vez maior, do português. Faz alusão, também, ao que chamou de “vitória do idioma dos descobridores, com seu alto prestígio de língua escrita e rica literatura” (p. 86) contra os quesitos linguísticos resultantes da imigração de japoneses, italianos e alemães. Em relação a essa fase, que termina em 1808, o autor afirma, ainda, em clara posição a favor da suposta supremacia da língua dos colonizadores, o seguinte: “aparece uma geração que se esforça por

⁷⁰ Cf. “Sermões”, VIII, 1690, citado por Silva Neto (Ibid., p. 82).

emancipar-se de Portugal. Não da língua, que continua a ser portuguesa, mas no espírito e no sentimento literário” (p. 86).

A terceira fase, iniciada em 1808, com a chegada da família real, caracteriza-se principalmente pela dualidade linguística, isto é, a do “português correto” falado pelos brancos e mestiços que ascenderam socialmente e a do “linguajar criouliizante” falado pelos negros e nativos. A esses dois grupos, separados pela etnia, Silva Neto acrescenta uma divisão social: “[...] se notava a dualidade linguística entre a nata social, viveiro de brancos e mestiços que ascenderam, e a plebe, descendente dos índios, negros e mestiços da colônia” (p. 89), decorrente do “efeito centrípeto de civilização”. Segundo ele, onde maior era o número de índios, negros, ou mestiços, maior era o grau de criouliização, mais colonial era o sotaque. Dentre os vários exemplos citados, destacamos os que se referem ao estado de Mato Grosso (na época referida pelo autor, ainda não havia ocorrida a divisão do estado). Estão entre os exemplos, aqueles em que há testemunhos de Lacerda e Almeida em suas viagens a esse Estado (em 1788) quando encontraram povoações de índios Caiapós inteiramente aportuguesadas, mas que falavam com um “sotaque tão fastidioso e ingrato que fazia fugir [...]” (p. 89). Ainda em Mato Grosso, cita relatos de que foi descoberto e destruído o Quilombo Piolho, onde todos falavam o Português aprendido com os negros; Cita também relatos do extermínio dos índios Chiquitos (entre 1875 e 1878) que, além da língua própria, falavam o bororó, o espanhol e o português.

O que o autor chamou de “dualidade linguística” apontava, segundo ele, para dois tipos de sentimentos bem marcados diante da língua: um de vergonha da língua brasileira, cujas particularidades tendiam a ser consideradas “erros” (grifos do autor) ou divergências do falar português; outro de desejo de imitar, na língua escrita, principalmente os modelos lusitanos. Acrescenta que inicialmente o que mais se temia entre os escritores era a pecha de “colonial”; entretanto, posteriormente, o complexo de colônia foi-se perdendo e criou-se uma consciência nacional. O autor fecha esse capítulo do seu livro fazendo uma última observação contundente e que evidencia sua defesa da vitória da unidade na formação do português do Brasil, visto que defende a tese de que o contato do português com as línguas indígenas e africanas pouco influenciou o português do Brasil:

O português culto do Brasil não deve ser, de nenhum modo, vil pasticho, imitação servil do português culto dos antigos (clássicos) ou do português castigado dos atuais grandes escritores do imenso Portugal. [...] Mas, por outro lado, não nos queiram impor, como padrão e modelo, o falar rústico e regional, cuja origem há de buscar-se no tosco linguajar de aborígenes e de negros recém-importados. Esse falar pode servir de base para uma interessante literatura regional mas nunca servirá de expressão e matéria-prima à verdadeira literatura nacional (SILVA NETO, 1963, p. 100).

Como se pode perceber, nas três fases apontadas pelo autor, a base da periodização parece ter sido a história do Brasil e não os fatores linguísticos. Outro aspecto que fica patente é que a caracterização dessas fases se dá sob o ponto de vista do colonizador, sob a perspectiva de que a norma linguística a ser aprendida, a ser seguida deveria ser a da língua do colonizador, se não vejamos: na primeira fase, mesmo reconhecendo o predomínio da língua indígena, o estudioso a caracteriza como a “fase do mameluco bilíngue”, isto é, não foi o branco colonizador que se fez bilíngue para interagir com o índio, foi o filho do branco com este que se tornou bilíngue, embora a maior parte dos acontecimentos descritos pelo autor indique que o branco, assim que chegou, precisou fazer-se bilíngue na busca de interagir com os nativos.

Na caracterização da segunda fase, Silva Neto afirma haver um crescente desprestígio da língua geral, de tal modo que se opunham os “ladinos⁷¹” aos “boçais”. Não faz referência ao comportamento dos portugueses em relação ao aprendizado da língua dos nativos. Isso evidencia que o ponto de vista do pesquisador aponta somente numa direção, a que supõe que havia somente uma língua a ser aprendida.

A terceira fase é caracterizada como a do uso generalizado do português. Fez, no entanto, algumas distinções apreciativas para o uso linguístico dos nativos que chamou de “linguajar criouloizado”.

Observamos que, de um modo geral, as produções culturais e científicas dirigidas ou orientadas pelos filólogos da primeira geração no Brasil voltaram-se para trabalhos de grande erudição sobre o português como língua de cultura. A

⁷¹ “Ladino”: nos séculos XVII e XVIII, a palavra era utilizada para designar “estrangeiros e negros que falavam o português”. “Boçal”: dizia-se do escravo negro, ainda não ladino, recém-chegado da África e desconhecedor da língua do país (FERREIRA, 1999).

preocupação com dados da fala, embora já figurasse em pesquisas, serviam para reforçar a visão de homogeneidade da escrita (ALTMAN, 2004). Tal fato fica evidente na afirmação seguinte de Silva Neto (1963), para quem a superioridade cultural e a racial do colonizador foram determinantes da “supremacia” do português no Brasil:

A influência dos negros e índios não pode jamais ser grande nas cidades. [...] não tinham o prestígio literário porque a sua linguagem não os habilitava a isso, não dispunham de prestígio social, porque a sua cor, a sua origem e a sua situação econômica os ligava às classes mais humildes da população [...] (SILVA NETO, 1963, p. 101).

De nossa parte, entendemos que qualquer reflexão sobre a história do português brasileiro ou sobre as contribuições da escola brasileira para o ensino da língua portuguesa deve ser feita com base no fato de que a história que está registrada geralmente desconsidera a contribuição do português falado pela maior parte dos falantes. Ela considera apenas uma pequena parcela da população que teve acesso à educação formal no país desde o início da colonização. Por isso, o ponto de vista que assumiremos para refletir sobre a base do ensino da língua e sobre a formação da norma-padrão seguirá um caminho diferente do proposto pelo professor Silva Neto.

A literatura por nós consultada evidenciou que, desde o período colonial até meados do século XX, pequena parcela da população brasileira teve acesso à escola formal. Observamos que seria possível, em função da escolarização recebida nesse período, dividir essa pequena parcela da população em dois grupos: o da geração que estudou até meados do século XIX e teve uma formação clássica sustentada especialmente no Latim, e também no Grego, na Retórica e na Poética e o da geração que estudou a partir dessa época e teve um ensino menos clássico e mais centrado na língua portuguesa (português mais europeu que brasileiro) e na literatura nacional (e europeia), visto que somente na

[...] última década do Império presenciou(se) o alargamento dos currículos e a hierarquização das disciplinas dos preparatórios, sendo que o decreto 9.647 de 2 de outubro de 1886, que dava "novas instruções regulando os exames de preparatórios", condicionava "a realização das provas das demais disciplinas à aprovação em português" (RAZZINI, 2000, p. 27).

Essa citação evidencia que poucos tiveram o privilégio de frequentar a escola recém-introduzida no Brasil. Eles estudaram mais o latim que o português. Somente

no final do século XIX o português, aqui no Brasil, passou a ter prioridade sobre as línguas chamadas clássicas. Se os poucos escolarizados compunham uma pequena parcela da população, cabe perguntar sobre qual foi o papel da outra grande parte da população na construção do português padrão. O primeiro censo realizado em 1872 evidenciou que aproximadamente 86% da população livre era analfabeta (MATTOS e SILVA, 2004, p. 72). A grande maioria da população, mais de 70%, continuou ignorada, não teve acesso à escolarização e foi mantida analfabeta, até o século XX. Essa maioria desconhecia o latim, o português escrito e os grandes clássicos da literatura que eram lidos e discutidos pela elite escolarizada. A maioria aprendia apenas o português falado que está na base de formação do vernáculo⁷². E desde lá, desde o começo, conforme sustenta Paulo C. Guedes (2004):

O português é uma língua estrangeira para o povo brasileiro não só porque o português foi imposto aos índios pelo processo de colonização, mas também porque o povo nunca aprendeu a falar o português até porque até hoje ninguém nunca ensinou o português ao povo. O que o povo aprendeu foi uma língua que ele inventou pra aprender português falando com quem também estava aprendendo a falar português (p. 127-128).

Tais fatos apontam para os seguintes aspectos da história do aprendizado da língua semióforo:

- aquele que teve sustentação numa formação clássica e no português europeu (centrado na escrita) a que a elite tinha acesso e que deu sustentação à construção da norma-padrão;
- aquele que teve sustentação no vernáculo, na variedade oral (falada dentro e fora da escola) utilizada pela maior parte da população para se comunicar.

Nesse sentido, defendemos a ideia de que a língua semióforo é formada, ao mesmo tempo, pela variedade normalizada e codificada, e que assumiu um estatuto eufórico na norma pedagógica, mais a variedade falada (dentro e fora da escola) e que assumiu um estatuto disfórico. Essa é uma divisão enunciativa básica que a

⁷² Vernáculo, neste trabalho, está sendo entendido como a “língua do país, própria do país” (Cf. ROBERT, P., 2008, p. 2695). Por vezes, esse termo será utilizado como citação retirada da literatura consultada, nesses casos, o sentido poderá ser diferente do entendido neste trabalho.

escola brasileira não pode desconsiderar quando ensina a língua, porque o brasileiro quando escreve sempre se depara com ela.

Para organizar parte da reflexão sobre a constituição da língua portuguesa como semióforo, propomos a periodização exposta no quadro abaixo. Para tanto, dividimos a reflexão sobre o ensino formal do português no país em três grandes fases.

Quadro 04 - Fases do ensino da língua portuguesa na escola brasileira⁷³

Fases	Periodização
1 ^a	Início no período colonial – término na década de 1870
2 ^a	Início na década de 1880 – término na década de 1960
3 ^a	Início na década de 1970

O Quadro mostra que a primeira fase começa no período colonial e vai até a década de 1870. Essa fase é a mais tumultuada no que diz respeito ao predomínio de uma língua na escala de valores que culminou com a primazia da língua portuguesa. A segunda começa na década de 1880, quando houve a publicação do Decreto 9.647 de 2 de outubro de 1886 estabelecendo a precedência do exame de português sobre qualquer outro nos Exames Preparatórios (RAZZINI, 2000, p. 84). Essa legislação pode ser considerada um marco na ascensão do português no país, o que determinou o início da segunda fase, cujo término deu-se na década de 1960, ficando a década seguinte como marco inicial da terceira fase. A terceira fase foi marcada principalmente pela publicação, em 1971, de outra Lei, a LDB 5.692⁷⁴ que,

⁷³ As obras “500 anos de educação no Brasil” (organizada por LOPES *et al*, 2003) e “Espelho da nação: a Antologia Nacional e o ensino de português e de literatura – 1838-1971” (Tese de doutorado de Márcia de P. G. RAZZINI, 2000) e a LDB nº 5692/1971 forneceram os principais suportes para a formulação desta proposta de periodização.

⁷⁴ O Brasil já tem sua terceira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A primeira foi publicada em 20 de dezembro de 1961(LDB 4.024) pelo presidente João Goulart; a segunda em 11 de agosto de 1971 (LDB 5.692) pelo presidente Emílio Garrastazu Médice e a mais recente, de 20 de dezembro de 1996 (LDB 9.394), foi promulgada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso.

do ponto de vista legal, democratizou o acesso ao ensino público gratuito e desencadeou novas perspectivas de ensino da língua portuguesa no país. Essa Lei abriu espaço para a total hegemonia da língua portuguesa ao decretar a obrigatoriedade do ensino unicamente em português: “O ensino de 1º e 2º graus será ministrado **obrigatoriamente** na **língua nacional**” (LDB 5.692, Art. 1º, § 2º, grifo nosso) e ao ressaltar a relevância do seu ensino: “No ensino de 1º e 2º graus dar-se-á **especial relevo** ao estudo da **língua nacional**” (Art. 4, § 2º, grifo nosso) e, em contrapartida, ao deixar como opcional o ensino de línguas estrangeiras: “Em qualquer grau, **poderão** organizar-se classes que reúnam alunos de diferentes séries e de equivalentes níveis de adiantamento, para o ensino de **línguas estrangeiras** [...] **se** tal solução **se aconselhe**” (Art. 8, § 2º, grifo nosso).

Passados mais de 30 anos da publicação dessa Lei, é fato conhecido que o ensino de línguas estrangeiras desapareceu da escola primária e secundária (especialmente na escola pública) e ocorreu uma proliferação interminável de escolas particulares de línguas estrangeiras – o que deixa evidente que o aprendizado de outras línguas é reconhecido como necessário pelos brasileiros. Em contrapartida, o ensino de língua portuguesa oferecido nas escolas, em geral, ainda está longe de ser considerado de boa qualidade. Com isso, queremos dizer que a qualidade do ensino de língua materna não foi garantida pela simples exclusão do ensino de outras línguas.

Antes de detalharmos cada uma das fases acima elencadas, cabe reafirmar que a divisão aqui proposta tomou como referência fatos que julgamos determinantes na ascensão da língua portuguesa no país e na sua construção como semióforo. A seguir procuraremos apresentar e discutir cada fase de forma mais detalhada. Antes disso, apresentamos um resumo com a relação de alguns acontecimentos históricos que contribuíram para traçar um percurso do processo sócio-histórico de constituição da língua portuguesa como semióforo.

Quadro 05 – O ensino formal da Língua Portuguesa – da colonização aos dias atuais – alguns fatos do contexto sócio-histórico

1500 -1870	1ª fase do ensino formal da Língua Portuguesa
1500 \01\05	Notícia do “descobrimento”, 1º documento escrito no Brasil: “Carta de Caminha”

1532	Início oficial da colonização do Brasil
1549	Chegada dos jesuítas – a criação dos primeiros colégios e o uso predominante da língua indígena: a língua geral
1549	Institucionalização da escravidão – a chegada das línguas africanas
1553	Criação dos 1ºs cursos superiores de Artes e de Teologia pelos jesuítas na Bahia
1555\6	Elaboração da Gramática da Língua Geral (tupi) por José de Anchieta
1759	Publicação do “Alvará Régio” – Expulsão dos jesuítas – Reformas Pombalinas na educação – Destaque para o ensino do Latim, do Grego e da Retórica na escola
1808	Chegada da família real ao Brasil
1810	Criação do primeiro Curso Superior (Engenharia no Rio de Janeiro)
1820	Incentivo à imigração – a chegada de mais línguas de imigrantes
1822	Proclamação da Independência do Brasil
1838	Criação do Colégio Pedro II
1841	Valorização do ensino das línguas modernas: Francês, Alemão e Inglês
1850	Ligeira valorização do ensino de língua portuguesa no currículo
1860	Início do “culto aos heróis nacionais”
1870	Adoção dos livros didáticos de Caldas Aulete no Brasil e em Portugal
1871	Exigência do exame de português nos Exames Preparatórios – A carga horária de Língua Portuguesa ultrapassa a do Latim no currículo, sinal de valorização da língua
1880 - 1960	2ª fase do ensino formal da Língua Portuguesa
1881	Publicação da 1ª gramática de autor brasileiro: “Grammatica Portugueza” de Júlio Ribeiro
1886	Precedência do exame de português sobre os demais (Decreto 9.647)
1889	Proclamação da República
1895	Publicação da Antologia Nacional – livro didático utilizado durante 74 anos nas aulas de Língua Portuguesa
1897	Criação da Academia Brasileira de Letras
1933	Criação da primeira Faculdade de Letras no Brasil: FFLCH\USP
1939	Nacionalização das escolas étnicas
1959	Publicação da Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB)
1960	Surgimento de novos livros didáticos de língua portuguesa – a disputa de espaço com a Antologia Nacional
1961	Publicação da 1ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4.024
1969	Publicação da 43ª e última edição da Antologia Nacional
1970 - atual	3ª fase do ensino formal da Língua Portuguesa
1970	Lançamento do Projeto NURC (Norma Urbana Falada Culta)
1971	Publicação da 2ª LDB nº 5.692 – instituição da obrigatoriedade do ensino em língua portuguesa - desincentivo ao ensino de línguas estrangeiras

1988	Denominação de “língua oficial” para a Língua portuguesa na Constituição
1996	Publicação da 3ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394
1998	Publicação dos PCN de Língua Portuguesa
1998	Início do Exame Nacional de Cursos de Graduação em Letras – (ENC) “Provão”
2001	Exame Nacional dos Cursos de Letras do Brasil em Mato Grosso do Sul – o <i>corpus</i> desta pesquisa

3.3.1 A primeira fase do ensino formal do português no Brasil (do período colonial à ascensão do português – até a década de 1870).

No início da colonização, havia uso discreto da língua portuguesa e, em contrapartida, uso intenso e predominante da língua geral e das demais línguas indígenas, que contavam mais de mil, quando da chegada do colonizador. Posteriormente, mas ainda no período que delimitamos como primeira fase, houve o declínio do uso da língua geral e o crescimento do uso da língua portuguesa, contudo, as línguas clássicas, com foco no latim, predominavam no ensino formal recebido pela elite que tinha acesso à escolarização. Gradativamente, o latim foi perdendo espaço e o ensino do português foi ganhando prestígio e predomínio na carga horária do ensino de língua na escola brasileira, marcando o fim da primeira fase. A seguir explicaremos como se deu essa alternância de prestígio entre as línguas mais faladas ou ensinadas na primeira fase da história do ensino do português no país, fase importante na constituição da língua portuguesa como semióforo.

A primeira política educacional (e linguística) explicitamente implementada no Brasil foi a dos jesuítas que aqui permaneceram por 210 anos – chegaram em 1549 e foram expulsos em 1759. Fundaram dezessete colégios no Brasil, nos quais a língua geral foi utilizada. Os jesuítas tinham como princípio de catequese usar a

língua nativa, de maneira que, naquela época, a fluência na língua geral⁷⁵ acabou sendo muito valorizada.

A política educacional (e linguística) implementada pelos jesuítas apresentou pelo menos três características marcantes: a aquisição (oral e escrita) do tupi pelos membros da Companhia de Jesus e a presença de uma tradição de discurso público exortativo tanto entre os missionários como entre grupos Tupi, fundamentado na Retórica; a elaboração de uma gramática do tupi por José de Anchieta, marcando o surgimento da escrita tupi ancorada na escrita alfabética (BARROS, 2001) e a não-preocupação com o ensino do português para os nativos.

No que se refere ao ensino formal praticado no período colonial, tanto nos colégios do Brasil como de Portugal, na base da doutrina ensinada estava o pressuposto de que “o povo todo, como um único corpo de vontades unificadas, aliena-se do poder e o transfere para a pessoa mística do rei, que é pessoa sagrada porque representativa da soberania popular” (HANSEN, 2003, p. 25). Segundo João Hansen, a educação centrada nessa doutrina pretendia levar os indivíduos a uma integração harmoniosa dos súditos no corpo político do Estado, definindo-se, desse modo, liberdade como “servidão livre” ou subordinação à cabeça real. Para atingir tais objetivos, a base da escolarização feita pela Companhia de Jesus era centrada na Retórica e a visão de uma sociedade teocêntrica fundamentava a pedagogia dos jesuítas.

O ensino centrado na Retórica privilegiava tanto o estudo dos processos de argumentação como os de articulação do texto, conforme herdado do mundo greco-latino, de maneira que a gramática não era ensinada como disciplina autônoma. No final do século XIX e início do século XX, a retórica desaparece do ensino, reaparecendo mais tarde, no final do século XX e início do século XXI, subdividida em partes nas quais se procuram retomar o sistema retórico global de Aristóteles em

⁷⁵ Conforme Mattos e Silva (2004), ao longo da costa litorânea e da bacia do Paraná/Paraguai predominavam grupos linguísticos, sobretudo do tronco tupi-guarani; a outra língua tronco, predominante em outras regiões do país, era a macro-jê. A pesquisadora observa que ainda está por ser feito um estudo minucioso sobre as variedades que a chamada língua geral recobria.

estudos distintos, tais como em Retórica e Literatura, Retórica e argumentação, Retórica da publicidade e da propaganda, Nova Retórica entre outras.

Contudo, interessa-nos, mais particularmente, estabelecer a relação entre a produção das gramáticas tradicionais, dada sua grande utilização no ensino de língua nas escolas brasileiras, e a Retórica.

A produção das gramáticas oscila entre a vertente filosófica e a retórico-sofística. A filosófica era a defendida por Platão, para quem a “denominação” era a questão central da linguagem e “falar correto é denominar corretamente”. A vertente sofística propunha que o centro do problema não era a denominação, mas a justa atribuição, a predicação. E nessa perspectiva, entende-se que o discurso se cumpre pela sua eficácia. A essa vertente ligou-se a Retórica (MATTOS e SILVA, 1989, p. 15-16).

Vista sob essa segunda perspectiva, o estudo da gramática – a partir da Retórica – visava tornar mais claro o funcionamento e a estrutura do texto, não tendo como finalidade levar seus usuários a decorarem uma metalinguagem ou as regras de uso “correto”, como geralmente tem sido estudada a gramática nas escolas.

O ensino da Retórica era importante porque, conforme Barros (2001) salienta, o discurso público com objetivo de clamar, advertir, entre outros era, culturalmente comum tanto entre os grupos Tupi como entre os jesuítas. A diferença entre os dois grupos é que, neste último, a oratória mantinha uma relação mais próxima com a escrita (na Bahia com maior intensidade do que em São Paulo) e, no dos Tupi, com a oralidade.

Não se pode deixar de frisar, no entanto, que a escolarização atingia uma minoria, de modo que se faz pertinente destacar o alerta de José M. Paiva (2003). Ele afirma que a escola e a escolarização no período colonial tinham um sentido típico daquele período, visto que a escola era destinada a poucos. Tal observação se confirma nos dados do primeiro recenseamento realizado no Brasil em 1872 que mostram, conforme já destacamos, que entre a população livre, aproximadamente 86%, era analfabeta (MATTOS e SILVA, 2004, p. 72)

O aprendizado da língua, portanto, era essencialmente oral, por meio da convivência, não havendo registro do aparecimento da escrita tupi antes da chegada dos jesuítas. Mesmo após a elaboração da gramática da língua geral pelos jesuítas, os dados de analfabetismo indicam que o acesso a ela era restrito aos jesuítas ou a poucos privilegiados.

Embora Portugal tenha proibido a criação de universidades no Brasil, os jesuítas criaram escolas secundárias e superiores. Data de 1553, na Bahia, sede do Governo Geral, a criação pelos jesuítas, do primeiro curso superior em Artes, com duração de três anos (também chamado de Ciências Naturais ou Filosofia), e em Teologia, com duração de quatro anos. Os concluintes de Teologia recebiam título de doutor. Posteriormente, foram criados cursos superiores no Rio de Janeiro, em São Paulo, em Pernambuco, no Maranhão e no Pará (CUNHA, 2003). Segundo Luiz A. Cunha (2003, p. 153), o ensino superior brasileiro, como é conhecido hoje, não descendeu, em nenhum aspecto, do modelo jesuítico. É, antes, resultante da multiplicação e da diferenciação das instituições criadas no início do século XIX, quando o Brasil foi erigido a reino Unido a Portugal e Algarves.

O currículo para o ensino da língua portuguesa no Brasil, centrado na Retórica, resistiu até meados do século XVIII⁷⁶. E, como se sabe, embora houvesse um treinamento centrado no desenvolvimento da oratória e, portanto, da oralização, a base desse discurso era a escrita. Contudo, conforme verificado, ao lado do português europeu, de base escrita, outra língua, com base na oralidade, o tupi, desenvolvia-se e era largamente praticada nas interações cotidianas. Essas constatações reforçam a defesa do ponto de vista de que o ensino da língua portuguesa não estava inicialmente entre as prioridades dos jesuítas, visto que, no cerne de suas preocupações, estavam as questões religiosas, já que nas interações orais predominava a língua geral e no ensino da escrita, a que índios e negros não tinham acesso, o latim.

⁷⁶ Segundo Hansen (2003), um exame do currículo do Colégio Pedro II, na segunda metade do séc. XIX, evidencia que a prática da Retórica ainda era usada naquele colégio.

Na verdade, o português só passou a existir como língua no Brasil (colônia) a partir da segunda metade do século XVIII, quando o Marquês de Pombal⁷⁷ redigiu o Alvará Régio (em 28 de junho de 1759), confirmado por Dom José I. Foi estabelecida uma série de regulamentações, entre elas “As Breves Instruções”, cuja finalidade e objetivo emergencial era reafirmar a língua portuguesa como “a língua” da Colônia. Quatro anos antes da publicação dessa Lei, no entanto, já havia sido publicado, em 1755, o “Diretório dos Índios”. Esse dispositivo legal visava assegurar a “liberdade” aos índios que foram proibidos de andar nus, de falar suas línguas e de construir habitações coletivas, conforme é costume na cultura indígena. Desse modo, as “Breves Instruções”, na verdade, serviram para ampliar para todo o Brasil as proibições editadas em 1755. O disposto no “Diretório dos Índios” abrangia o Grão-Pará e Maranhão. Naquela época, essa região compreendia as regiões dos atuais estados do Amazonas, Roraima, Pará, Maranhão e Piauí.

As Breves Instruções permitiram que o Marquês de Pombal promovesse, em todo o Brasil, “reformas na educação” que ficaram conhecidas como a “Reforma Pombalina da Educação”. Cabe observar que elas ocorreram num momento do processo de colonização em que Portugal precisou posicionar-se, diante da colônia, firmando a sua língua como a “língua nacional” (FLEXOR, 2001).

O trecho seguinte, inscrito nas Breves Instruções (de 1759, Item 6, fl. 3v), permite verificar que essa providência legal tinha finalidade clara de redirecionar as questões referentes à língua na Colônia:

Sempre foi máxima inalteravel entre as Nasçoens, que conquistarão novos dominios introduzir Logo nos Povos novamente Conquistados o seu próprio Idioma por ser indisputavel hum dos meynos mais efficazes para os apartar das Rusticas barbaridades de Seus antigos Costumes, e ter mostrado a experiencia, que ao mesmo passo, que Se introduz nelle o uso da lingoa do Príncipe, que os domina, selhes radica tambem o affecto, veneração, e obediencia;[...] nesta Conquista sepraticou tanto pelo Contrario, que só Cuidarão os primeyros conquistadores de estabelecer nella o uso da lingoa a que chamão geral, invenção verdadeiramente diabólica [...] (Transcrito em FLEXOR, 2001, p. 101).

⁷⁷ Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Reino, Sebastião J. de Carvalho e Melo ficou conhecido como Marquês de Pombal.

O Alvará impôs a obrigatoriedade do ensino da língua portuguesa e a gramática de Antonio José Lobato tornou-se oficial. Foi proibido “como ‘base fundamental da civilidade’ o uso da língua dos índios”, e os jesuítas foram expulsos do Brasil⁷⁸(FÁVERO, 2004, p. 62, grifo da autora). Ironicamente, os jesuítas que para cá vieram com a missão de construir a unidade religiosa entre o Brasil-colônia e a Metrópole passaram a ser vistos como ameaça à unidade linguística em torno da língua portuguesa (sabe-se que grande parte dos jesuítas era de origem espanhola e não portuguesa), motivo pelo qual foram expulsos pela Coroa Portuguesa.

Com a expulsão dos jesuítas, novos professores fizeram-se necessários. Uma das providências do Alvará foi a concessão do título *De Professoribus, et Medicis*⁷⁹ que proporcionava os privilégios dos nobres aos professores. O mesmo Alvará que concedia esse título aos professores não dispunha sobre os meios de pagá-los, deixando sob a responsabilidade dos índios e das demais famílias tais encargos. Estes, no entanto, acostumados com o ensino gratuito ministrado pelos jesuítas recusavam-se a fazê-lo.

O mesmo Decreto proibia também o uso de certos livros e determinava que as bibliotecas dos jesuítas, possuidoras de ricos acervos das várias áreas do conhecimento, fossem embargadas. Os livros foram confiscados e amontoados em lugares impróprios, tendo-se perdido totalmente.

Desse modo, as normas que buscavam tornar homogêneo e estatal o ensino foram estabelecidas. Na prática, no entanto, a implantação da Reforma encontrou diversos obstáculos, porque Portugal teve dificuldades de conciliar suas decisões

⁷⁸ É importante ter claro que a expulsão dos Jesuítas não foi um ato isolado. Desde 1754, o meio irmão de Pombal, Francisco Xavier de M. Furtado foi mandado para a Região Norte do Brasil de onde enviava cartas informando à Metrópole sobre a situação em que se encontrava a colônia, após quase três séculos de colonização. Nessa época, estava em curso a implantação de um projeto de organização econômica, social, administrativa, judicial e política de Portugal e de suas colônias. Entre as providências, para a capitania de Pernambuco, foi enviada uma Cartilha com as orientações relativas à obrigatoriedade do uso da língua portuguesa. Para uma leitura da Cartilha, com a descrição dos conteúdos que deveriam ser ensinados na escola a partir de então, consultar a transcrição dela em Flexor (2001).

⁷⁹ O Alvará Régio, no qual houve a concessão do título, poderá ser consultado em: <<http://www.unicamp.br/iel/memoria/crono/acervo/tx13.html>>. Acesso em abr. 2008.

com os meios de executá-las⁸⁰. Tal fato prejudicou muito, especialmente o ensino secundário e superior, visto que desarticulou uma estrutura que funcionava com certa organização e pouco ou quase nada se fez na prática, durante certo período, para efetivar a nova estrutura.

Tanto o ensino secundário como o superior sofreu as mais profundas transformações somente com a chegada da família real. Até então, permaneceram conforme herdados dos jesuítas. Até 1808, o ensino superior foi clerical, a partir dessa data passou a ser estatal. Foram criadas as cátedras e instituições de ensino superior isoladas para a formação de profissionais exigidos na época: de Medicina (1808: na Bahia e no Rio de Janeiro) e de Engenharia (1810: na Academia Militar no Rio de Janeiro). Cinco anos após a Proclamação da Independência (1822), o Imperador D. Pedro I acrescentou ao quadro existente os Cursos Jurídicos em Olinda e em São Paulo (VILLELA, 2003).

No geral, o cenário do ensino superior⁸¹ no Brasil foi, por muito tempo, dominado pelos cursos de Medicina, Engenharia e Direito. Nessas instituições de ensino superior, o latim era a língua valorizada do mesmo modo que nas escolas secundárias, a exemplo do Colégio Pedro II criado em 1838. Nesse período não foram criados cursos de Letras, estes surgiram mais tardiamente, de modo que os primeiros estudos sobre a língua foram, em grande parte, realizados por profissionais de outras áreas. Cabe registrar que a primeira Faculdade de Letras foi criada em 1933 em São Paulo (atual FFLCH/USP) e a segunda foi criada no Rio de Janeiro em 1935.

Em resumo, no que se refere à organização formal do ensino durante o período colonial, formas dispersas continuaram a coexistir por muito tempo, tendo-se marcado o início do século XIX, sob o reinado de D. João VI, como o período em

⁸⁰ Com as reformas, foram criadas duas escolas em cada povoado para onde foi enviada uma “Breve instrução, para ensinar a Doutrina christãa, ler, e escrever aos meninos; e ao mesmo tempo os princípios da Lingoa portugueza, e sua ortografia” (Nº 4, Fl.1v) e as chamadas atividades femininas de fiar, costurar, fazer renda etc., em substituição ao ensino do cálculo para as meninas (Texto completo transcrito em FLEXOR, 2001, p. 105).

⁸¹ No período de 1891 a 1910, surgiram 27 escolas superiores concentradas, especialmente, no campo da Medicina, da Engenharia e do Direito, nenhuma na Área de Letras.

que se efetivaram as primeiras iniciativas tidas como mais profícuas para organizar um sistema de instrução com progressivo controle do Estado sobre a educação formal, tais como a nomeação de professores, a exigência de documentação oficial nas escolas, os estudos para implantação de novos métodos e do currículo mínimo, entre outras providências (VILLELA, 2003, p. 99).

Pode-se dizer que a primeira política educacional do país foi organizada pelos jesuítas e, nesse período, o ensino do português não foi prioridade. Mais importante que a unidade linguística, nessa época, era a construção da unidade religiosa entre os colonizadores e os nativos, de modo que as interações eram predominantemente feitas por meio da língua geral. Além disso, em termos de ensino de língua naquela época, o latim, considerado língua clássica, era mais valorizado que o português. Aqueles que tinham acesso ao ensino oferecido pelos jesuítas recebiam o ensino clássico centrado no latim (também no grego, na retórica e na poética). A língua portuguesa não tinha o mesmo *status* dessas línguas clássicas, mesmo para os jesuítas.

Com a vinda da família real para a colônia, em 1808, a língua portuguesa, principalmente na cidade escolhida para ser capital do reino na época, o Rio de Janeiro, passou a ser mais prestigiada. Contudo, essa não foi condição suficiente para, de imediato, torná-la a língua de maior influência no ensino formal no país, como veremos a seguir.

Após 14 anos da chegada da família real, em 1822, deu-se a Proclamação da Independência do Brasil pelo príncipe D. Pedro. Passados 16 anos da Proclamação da Independência foi criado, em 1838, o “Imperial Colégio Pedro II⁸²”. É a partir da criação desse colégio e das legislações que lá regulamentaram o ensino de língua que procuraremos discutir, a seguir, a parte final da primeira fase e a segunda fase

⁸² Esse colégio tornou-se o modelo da educação secundária (da elite) no país e teve várias denominações: “Imperial Colégio de Pedro II”, “Instituto Nacional de Instrução Secundária”; “Ginásio Nacional”; “Internato Nacional Bernardo de Vasconcelos”; “Externato Nacional Pedro II” e, finalmente, em 1911 recebeu o nome definitivo de “Colégio Pedro II”. Atualmente, há várias unidades do Colégio Pedro II no Rio de Janeiro e ele é mantido pelo governo federal. “Inicialmente ancorado ‘nos regulamentos dos colégios de França’, o Colégio Pedro II foi fundado na corte pelo governo regencial em 1837, sendo inaugurado solenemente em 25 de março de 1838”. (RAZZINI, 2000, p. 25).

do ensino formal da língua no país⁸³, com vistas a aprofundar um pouco mais a compreensão sobre o modo como se foi construindo a “face homogênea” da língua semióforo.

Após a Proclamação da Independência, o imperador D. Pedro I manteve, na prática, as estruturas econômicas, sociais e políticas do “antigo regime”, de maneira que a transição da colônia para o Estado-nação sustentou-se numa elite que dominava o poder, explorava a mão de obra escrava e deixava à margem das decisões políticas e da escolarização a maior parte da população. Segundo Mayer (1987), a longa vida do “Antigo Regime” (durou até a Primeira Guerra nos principais países europeus), revelou-se tanto na permanência da monarquia e da elite fundiária, como na aceitação e no prolongamento dos valores e das instituições das antigas elites pela burguesia ascendente. Essa aceitação das práticas do Antigo Regime, destaca o autor, resultou no fortalecimento das linguagens, convenções e símbolos clássicos e acadêmicos nas Artes e Letras e impediu o desenvolvimento dos ideais modernistas, (Ibid., p. 23-24). É nesse cenário que o modelo de cultura europeu, com destaque para o modelo francês, foi instalado no país pela elite letrada:

Dentre as importações culturais européias, destaca-se o modelo francês, que sempre exerceu entre nós grande fascínio durante o século XIX, prolongando-se até a metade do século XX. A França se fez presente desde o financiamento, por D. João VI, da “missão artística francesa”, no início do século XIX, passando pela fundação de instituições nela inspiradas, como o Colégio Pedro II (1837), o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (1838), a Academia Brasileira de Letras (1897), além de salões, clubes, teatros, associações, até a disseminação do consumo de bens importados, tais como, arquitetura, decoração, companhias teatrais (e cocotes), moda, culinária, além, é claro, de muito material impresso (folhetins, romances, compêndios, etc.) (RAZZINI, 2000, p. 22).

A importação e a valorização da cultura europeia criaram, desde o início da formação do Estado brasileiro, uma espécie de desprezo à cultura popular. Esta

⁸³ Esta reflexão será, em grande parte, feita a partir do trabalho de Razzini (2000). Sua pesquisa cobre 133 anos da história do ensino da língua portuguesa no nível secundário no Brasil, período que vai de 1838 a 1971 e oferece dados detalhados, principalmente no que diz respeito às legislações e aos programas de ensino, especialmente os que regulamentavam o ensino de língua e de literatura nacional no Colégio Pedro II (colégio que modelou o ensino de língua no país, por mais de um século), cujo acesso aos programas originais não nos foi possível.

ficou restrita à maior parte da população (pobre e analfabeta), e aquela (ou a cópia daquela), restrita à elite que a transformou na cultura nacional.

Apesar da importação generalizada da cultura europeia, o modelo de acesso à escola superior não foi adotado. A educação secundária do país e seu currículo subordinaram-se aos padrões impostos pelos exames preparatórios, pois a conclusão do curso secundário (hoje Ensino Médio) não era pré-requisito para entrar nas escolas superiores, como geralmente acontecia na Europa. Márcia Razzini destaca que as “escolas secundárias brasileiras cumpriam mera função de cursos especializados no treinamento de candidatos aos exames preparatórios” (p. 26). Talvez tenha nascido aí a ideia que até hoje ainda sobrevive na escola brasileira de ensino Fundamental e Médio que entende que ela deve ser propedêutica, não para a vida, mas para passar nos exames (preparatórios, vestibulares, provão).

O Colégio Pedro II tornou-se modelo nacional de educação no país e os professores desse colégio passaram a ter, cada um em sua cátedra, poder de decisão sobre o programa curricular e os compêndios que seriam adotados no Colégio e, por consequência, nos exames preparatórios e nas demais escolas secundárias do país: “Depois da Proclamação da República [...] o currículo e os compêndios adotados no Colégio Pedro II converteram-se em referência dos decretos que regulamentavam os exames preparatórios e o ensino secundário nacional” (Ibid., p. 27). E a educação formal da elite, tanto no “Segundo Reinado (1840-1889) quanto na República Velha (1889-1930) seguia o modelo Francês da Restauração centrado no humanismo, no conservadorismo e no catolicismo com ênfase na formação clássica”, especialmente no estudo do latim e de sua respectiva literatura.

Na análise feita do Regulamento de 1838, quando da criação do Colégio Pedro II, Razzini verificou que 52% da carga horária era preenchida pelas disciplinas clássicas: “Latim, Grego, Retórica e Filosofia, com destaque para o Latim com 25% dessa carga horária”. Às línguas modernas: “Inglês, Francês, Alemão e ao ‘Vernáculo’ eram destinados 10% da carga horária” (Ibid., p. 32-40). Como se pode observar, há uma grande disparidade, em termos quantitativos, de carga horária entre as línguas clássicas e as modernas, incluído o “vernáculo”. Essa diferença de

carga horária nos dá uma ideia do *status* das línguas clássicas na época, bem como evidencia qual era o foco do ensino de línguas a que o grupo da elite escolarizada tinha acesso. O pouco de “vernáculo” que se estudou durante quase todo século XIX foi feito por meio da Gramática Geral⁸⁴ (ou filosófica), por meio de sua comparação com o latim. Somente a partir de 1881, o estudo comparativo do “vernáculo” passou a considerar a contribuição de outras línguas na formação do português.

A partir da década de 1840, após a criação do Colégio Pedro II (1838), mais precisamente no Regulamento de 1841 desse colégio, houve uma considerável valorização do estudo das línguas modernas, pois a carga horária do Francês, do Inglês e do Alemão aumentou 270%. Em contrapartida, houve uma diminuição da carga horária do Latim e da Gramática Nacional.

Somente a partir da década de 1850 começou a haver maior preocupação com a nacionalização do ensino secundário expressa na reforma do currículo do Colégio Pedro II, em 1855. Por meio dela, houve a introdução da “Corografia brasileira e História Nacional”; da “leitura e recitação de português” que passaram a fazer parte do programa de Retórica; dos “exercícios ortográficos da língua portuguesa” (ainda que nessa época inexistisse uma legislação unificadora da ortografia)⁸⁵ e dos “Quadros da Literatura Nacional”. Essas inclusões obrigaram a utilização de obras de autores nacionais e, na prática, significaram uma ascensão, ainda que mínima, do estudo da língua portuguesa e da literatura nacional que começaram a se tornar exemplo de “bem falar e de bem escrever/compor em vernáculo, predicados indispensáveis para aqueles que se destinavam às carreiras e às profissões liberais” (Ibid., p. 59). Todavia, a expressividade da literatura nacional no currículo era ainda insignificante e a distinção entre autores brasileiros e portugueses não significava uma independência da nossa literatura em relação à portuguesa conforme sonhavam os românticos na época.

A presença do português e de sua literatura no currículo era marcada predominantemente pelos autores europeus. Mesmo após a independência, o

⁸⁴ A “Gramática Geral” apareceu nos programas do Pedro II até 1879 (Ibid., p. 39).

⁸⁵ O primeiro decreto oficial que regulamentou a ortografia no Brasil é de 1931.

espaço da literatura nacional continuou bastante reduzido, de maneira que a primeira manifestação pública em favor da independência da literatura nacional só foi realizada quase no final da década de 1840 e não veio de um brasileiro, mas do professor chileno, Santiago Nunes Ribeiro, que lecionava Retórica no Pedro II. Ele defendeu a autonomia da literatura brasileira por meio de um ensaio publicado em 1847, no jornal *Minerva Brasiliense* (RAZZINI, 2000, p. 41).

Na década de 1860, com a entrada de nova antologia (*Íris Clássico*) no Colégio Pedro II, a presença de autores brasileiros continuou insignificante, para não dizer quase inexistente. Talvez a leitura que Guedes (2006) faz do que significa a literatura brasileira para os brasileiros explique o que a elite já tinha percebido naquela época, por isso destinava espaço tão reduzido a ela:

Já a literatura brasileira sempre escreveu com a finalidade de dar-nos a conhecer a nós mesmos, enfrentando a dificuldade de trabalhar uma língua mais preparada para expressar a percepção colonizada do que a autônoma: a língua de nossa literatura nunca foi a língua da classe dominante porque sempre foi feita como oposição tanto a uma quanto a outra. [...] a língua da literatura é a que nos tem civilizado como brasileiros (Ibid., p. 49).

A década de 1860 ficou marcada pela adoção da Antologia “*Íris Clássico*”, uma coletânea de excertos que, segundo Razzini (2000), não tinha qualquer ordenação de gênero ou de tempo, mas foi dedicada ao Imperador Pedro II, o que provavelmente facilitou sua aprovação e uso. Os temas abordados referiam-se “à moral e à religião católica, à história de Portugal e do Brasil, e à língua portuguesa, de cuja ‘vernaculidade’ este compêndio se lançou representante e defensor” (p. 51). Essa década foi apontada como aquela em que houve a introdução das regras definidoras de “clássico” e de “vernaculidade”. Outra ideia destacada pelo grande impulso que teve na época foi a de “herói nacional”, de modo que os tópicos históricos acrescentados no currículo de Poética e Retórica, e reunidos como Literatura Nacional (uma história das literaturas portuguesa e brasileira), foram centrados nos autores e não na obra.

Entendemos que esse novo foco centrado no autor poderia explicar o início do período do culto ao herói (nacional) que foi ganhando força até chegar aos dias atuais, especialmente nas aulas de História do Brasil e de Língua Portuguesa, ideia ultimamente bastante questionada. Se naquela disciplina o herói era o valente e

solitário benfeitor de algum gesto heroico (o “descobrimento”, a “independência”, a “inconfidência”) nesta disciplina, o herói era o escritor sobre quem, nas aulas de língua e de literatura, incentivavam os alunos a decorarem o local, a data e o lugar de nascimento e de morte, o nome das obras que escreveu, a escola literária a que pertencia entre outras particularidades, afinal, o importante era a figura do herói e

[...] os escritores representavam a nação civilizada e, como homens de letras e/ou heróis nacionais, eram reunidos constantemente desde o final do século XVIII em bibliotecas, parnasos, florilégios, panteões e dicionários bibliográficos. Tanto a história política como a história literária tinham o mesmo objetivo: criar símbolos nacionais através do culto dos heróis. Alguns historiadores brasileiros do século XIX dedicaram-se a ambas histórias com as mesmas tintas patrióticas (RAZZINI, 2000, p. 56).

Ainda na década de 1860, constatou-se mais uma queda de carga horária do latim e também do português. No caso do português, procuraram minimizar a baixa carga horária com a inserção de novas obras de autores, predominantemente portugueses, no programa de ensino. Houve a inclusão de apenas uma obra de brasileiro, Odorico Mendes, cuja obra escolhida, Virgílio Brasileiro, era a tradução de autor latino. Como se pode verificar, já havia passado da metade do século XIX e nem o português europeu gozava de grandes privilégios, que dizer da literatura e do vernáculo que continuavam praticamente ausentes na formação educacional oferecida pela escola brasileira.

A década seguinte, no entanto, foi muito importante no que diz respeito à valorização da língua portuguesa. Foi incluído entre os “preparatórios” o exame de Português. O Decreto de inclusão foi de 1869, no entanto, passou a vigorar em 1871 (Ibid., p. 56). Essa inclusão vai se refletir diretamente no quantitativo da carga horária destinada ao ensino do português. Na análise da carga horária das línguas ensinadas nessa década, foi constatado um aumento de 123% da carga horária do português e a diminuição de 30% da carga horária do latim. A carga horária de Retórica também foi reduzida a um terço. Conforme já afirmamos, os exames (na época, representados pelos “preparatórios”) sempre ditaram e continuam ditando as regras para o ensino Fundamental e Médio no país.

No que diz respeito ao campo pedagógico, constatou-se que houve a introdução, no texto legal, dos “Comentários Pedagógicos”, os quais pregavam um

ensino baseado em exemplos práticos e exercícios de repetição, sempre defendidos em nome da “compreensão”:

Para o estudo da ‘sintaxe’, por exemplo, as notas do primeiro ano desaconselhavam ‘fórmulas abstratas, distinções teóricas e sutilezas gramaticais’ que castigariam a memória dos alunos, prescrevendo, de um lado, clareza na exposição de regras e, de outro, um ‘ensino prático, [...] ressaltado de exemplos bem escolhidos **e repetidos até que lhes calem com firmeza no espírito**’ (RAZZINI, p. 57, grifo nosso).

A “Gramática Nacional” de Caldas Aulete (1893) também foi adotada na década de 1870 no Pedro II. O autor publicou também uma antologia, a “Seleta Nacional”, composta, sobretudo, de autores portugueses, e a “Cartilha Nacional”. Esses três livros didáticos formariam um “sistema completo” de ensino de língua materna que iria do ensino elementar até o “liceu”. Sobre a metodologia do trabalho, na introdução da “Seleta Nacional”, Caldas Aulete observa o seguinte:

Estamos convencidos de que o ensino da língua materna se deve começar nas escolas elementares, simultaneamente com o ensino do ler, graduando-se pela seguinte ordem: ao estudo do ler e do escrever se há de associar o do orthographar; ao da leitura corrente as noções de grammatica, os exercícios de redacção oral, e as breves composições por escripto, com estylo singelo, tão recomendadas nas instruções do governo aos professores (Ibid., 1893, p. X).

É importante verificar que, embora tenha ocorrido a valorização da língua portuguesa, esse *status* era relacionado ao português europeu e não ao vernáculo, *status* representado, inclusive, pela adoção governamental dos três livros didáticos (a Cartilha, a Gramática e a Seleta) de Caldas Aulete que era professor do Lyceu Nacional de Lisboa e deputado da Corte.

Quanto ao vernáculo, na década de 1870, foram iniciados os estudos que o comparavam ao latim e que identificavam influências recebidas de outras línguas modernas, de línguas árabes e indígenas. Apesar de significar um grande avanço e até mesmo um sinal de valorização, acreditamos que essa preocupação com o vernáculo evidencia muito mais um sinal de que novas teorias linguísticas chegavam ao país do que um sinal de prestígio do vernáculo na educação formal realizada no Brasil daquela época.

Outro fato interessante, ocorrido na década de 1870, foi a sinalização positiva por parte do governo no sentido de firmar contrato com os professores do Colégio Pedro II para a elaboração de compêndios. A adoção estaria garantida, se aprovado

pelo governo (RAZZINI, 2000, p. 65). Essa possibilidade de subsídio aos autores didáticos brasileiros facilitou a concorrência com os livros didáticos portugueses.

Talvez essa valorização dos autores de livros didáticos nacionais explique a grande produção de gramáticas no país, a partir da década de 1880, quando foram produzidas as primeiras gramáticas por brasileiros. A primeira foi publicada em 1881, cuja autoria é do professor Júlio Ribeiro, professor do Colégio “Culto à Ciência”, fundado em 1874 na cidade de Campinas (SP). O professor pode ser considerado, segundo Orlandi, “aquele que significa um discurso fundador da história da gramática brasileira” (2002, p.131 e 137).

Coincidência ou não, no Programa de 1881 (do sétimo ano) do Pedro II foi observada a aparição, pela primeira vez, dos termos “linguística” e “glotologia” na escola secundária brasileira, concomitantemente à adoção da primeira gramática escrita por um brasileiro, o professor Júlio Ribeiro, que passou a ser utilizada do segundo ao sétimo ano do Colégio Pedro II.

Da análise feita dessa gramática, Orlandi (2002) concluiu que ela se filia à tendência da gramática filosófica. Segundo a pesquisadora, duas tendências foram predominantes na fase inicial de elaboração das gramáticas brasileiras: a tendência filosófica, considerada uma tendência mais tradicional e a tendência histórica, considerada mais moderna. No prefácio da segunda edição da “Grammatica Portugueza”, pudemos constatar a filiação assumida por Julio Ribeiro (1911-1881)⁸⁶ e também a contemporaneidade dos estudiosos da língua no país com os principais linguistas internacionais.

Desse modo, afirma o autor no prefácio da gramática de sua autoria: “O systema de syntaxe é o systema germânico de Becker, modificado e introduzido na Inglaterra por C. P. Mason, e adoptado por Whitney, por Bain, por Holmes, por todas as summidades da grammaticographia saxônia” (Ibid., p. 2).

Na continuação, faz a seguinte observação: “Abandonei por abstratas e vagas as definições que eu tomára de Burgraff: preferi amoldar-me às de Whitney, mais

⁸⁶ Exemplar disponibilizado pelo amigo e professor José Pereira Lins, a quem agradecemos a gentileza.

concretas e mais claras”. Constatamos, na introdução à segunda edição corrigida (transcrita na 10ª edição por nós consultada), que a definição de gramática é de Whitney – Grammatica é a **exposição** methodica dos **factos da linguagem** –, a quem faz referências em nota de rodapé: “William Dwigth Whitney. Essentials of English Grammar. London, 1887, p. 4-5”. Entretanto, apesar de demonstrar conhecimento e procurar alinhar-se às novas teorias linguísticas que ganhavam espaço na Europa, observamos que nos seus comentários posteriores à definição, na introdução, fica claro que ainda continuava preso às concepções da gramática tradicional: “[...] Não se pode negar, todavia, que as regras do **bom** uso da linguagem [...] até mesmo o estudo dessas **regras** é o **unico** meio que têm de **corrigir-se** os que na puerícia **aprenderam mal** a sua lingua” (RIBEIRO, 1911, p. 1, grifo nosso).

O fato de o professor Julio Ribeiro ter sua gramática adotada no colégio Pedro II, mesmo não sendo professor dessa escola, é prova de seu grande prestígio. Esse foi um acontecimento raro na época, pois os livros adotados no Pedro II eram geralmente de autoria dos próprios professores do colégio ou de autores portugueses, como o já citado Caldas Aulete. Há que se considerar, no entanto, que ele foi o primeiro brasileiro a ter uma gramática impressa, conforme podemos constatar no Quadro 06, a seguir, em que apresentamos um levantamento das primeiras gramáticas publicadas na década de 1880 no Brasil.

Quadro 06 – As primeiras gramáticas normativas produzidas no Brasil

Autor	Data e Local	Instituição	Título da gramática
Júlio Ribeiro	1881 Campinas\SP	Colégio Culto à Ciência	Grammatica Portugueza
João Ribeiro	1887 Rio de Janeiro	Colégio Pedro II	Grammatica Portugueza
Maximino Maciel	1887 Rio de Janeiro	Colégio Militar do Rio de Janeiro	Grammatica Analytica
Pacheco Silva e Lameira de Andrade	1887 Rio de Janeiro	Liceus e Escolas	Grammatica da Lingua

		Normais	Portuguesa
Eduardo Carlos Pereira	1907 São Paulo	Ginásio Oficial	Grammatica Expositiva ⁸⁷

* Quadro elaborado com base em Orlandi (2002, p. 121-164).

Como se pode verificar, a publicação da primeira gramática ocorreu em 1881, as seguintes foram publicadas seis anos depois. O quadro também mostra que houve intensa produção de gramáticas por professores brasileiros num curto período de tempo e as gramáticas continuaram a se chamar, em sua maioria, de Gramática Portuguesa. Para Orlandi, isso evidencia que havia a necessidade de se reconhecer por meio de Portugal. E destaca que isso significava a necessidade da legitimação europeia para garantir um lugar para a língua portuguesa do Brasil no cenário mundial, das línguas ocidentais.

Sem desconsiderarmos a importante contribuição dos pioneiros no estudo da língua, o que questionaríamos é: qual português serviu de parâmetro para a construção desse saber que resultou na normalização e na codificação do português presente nas gramáticas normativas elaboradas no Brasil?

Talvez as observações que o professor Bagno faz sobre as condições históricas e sociais de surgimento da Gramática Tradicional no mundo de cultura grega, em Alexandria, no século III a.C, ajudem a explicitar um pouco mais essa questão, porquanto a Gramática Tradicional reúne um conjunto de ideias e concepções sobre língua e linguagem que são, como se sabe, concretizadas nas gramáticas normativas:

Além de ser anacrônica como teoria lingüística, a Gramática Tradicional também se constituiu com base em preconceitos sociais que revelam o tipo de sociedade em que ela surgiu – preconceitos que vêm sendo sistematicamente denunciados e combatidos desde o início da era moderna e mais enfaticamente nos últimos cem anos. Como produto intelectual de uma sociedade aristocrática, escravagista, oligárquica, fortemente hierarquizada, a Gramática Tradicional adotou como modelo de língua "exemplar" o uso característico de um grupo restrito de falantes: "**do sexo masculino**"; "**livres (não-escravos)**"; "**membros da elite cultural (letrados)**"; "**cidadãos (eleitores e elegíveis)**"; "**membros da aristocracia política**"; "**detentores da riqueza econômica**" (BAGNO, 2006, grifo nosso).

⁸⁷ Gramática mais adotada no ensino da língua portuguesa com 102 edições.

Apesar de demonstração de contemporaneidade com ideias linguísticas mundiais da época, temos visto, até aqui, que os primeiros agentes da normalização do português e os autores das antologias parecem enquadrar-se no grupo cujas características foram elencadas pelo linguista. Isso dá indicações do modelo de base para a codificação da norma-padrão do português do Brasil que, naquele momento, chamavam de “vernáculo”:

O culto da **vernaculidade**, como veremos, tão presente nos séculos XVI, XVII e XVIII da Antologia Nacional, parece revigorado pela ênfase na eloquência republicana e nas composições parnasianas dos séculos XIX e XX, apontando a continuidade do ensino tradicional da língua, apoiado nos modelos clássicos portugueses e em seus fiéis seguidores modernos (daqui e de além-mar [...]) (RAZZINI, 2000, p. 187).

Acreditamos, no entanto, que o gesto desses primeiros gramáticos brasileiros, realizado a partir do séc. XIX, signifique a tomada de consciência de que existia uma divisão enunciativa, ainda que não a tenham explicitado em termos de posições enunciativas diferentes, pois o modelo institucionalizado ainda continuou sendo muito próximo ao de Portugal. Essa divisão enunciativa diz respeito ao fato de que o português do Brasil não pode deixar de considerar sua origem tanto no português europeu, quanto no português brasileiro falado dentro e fora da escola.

Na descrição que Corrêa (2004) faz da circulação dialógica do escrevente pelo imaginário da escrita, o imaginário sobre o “código escrito institucionalizado” é um dos eixos principais (p. 165). A apreensão da escrita institucionalizada, muito especialmente no Brasil, é uma questão delicada e bastante complexa porque fortemente marcada pela divisão enunciativa que nos marca enquanto escreventes. A propósito, vale aproveitar as palavras de Corrêa para explicitar o sentido com que a expressão código escrito institucionalizado é utilizada em seu trabalho e, também, será em nosso:

Com ela, pretendo significar o processo de fixação metalingüística da escrita pelas várias instituições, sujeito, portanto, aos movimentos da história e da sociedade [...] excluo de consideração qualquer menção a um produto acadêmico fechado, evitando, inclusive, restringir apenas à escola [...] deve ser entendida como a representação que ele [o escrevente] faz do institucionalizado para a (sua) escrita [...] (Ibid., p. 10-11).

Como se pode verificar, o sentido que o autor dá para o termo código escrito institucionalizado não se restringe ao processo de codificação da língua pela escrita,

nem à tecnologia da escrita (geralmente associada à escrita alfabética), é bem mais amplo, visto que considera, inclusive, as representações particulares que também podem reproduzir os valores institucionalizados para as diversas formas linguísticas.

Ainda sobre a representação do código escrito institucionalizado, o autor afirma que ocorre uma circulação dialógica do escrevente que pode ser sintetizada em três pontos: “pelo tipo de encontro entre o oral\falado e o letrado\escrito que o escrevente propõe [...]; pelo modo como o próprio escrevente se representa em sua escrita; e pelas marcas linguísticas indiciativas desse tipo de circulação dialógica” (Ibid., p. 165). No primeiro caso, a mixagem, geralmente tem como pano de fundo a visão do letrado\escrito como um modo autônomo de expressão identificado, por exemplo, à escrita culta formal a partir do que o escrevente supõe que pode transformar “a oralidade, tomada globalmente, numa escrita pura, talvez pelo fato de esta última poder dar à primeira uma forma gráfica” (Ibid., p. 166). No segundo caso, o escrevente representaria em sua escrita “o caráter reprodutor de uma prática instituída; a tentativa de alçamento à escrita culta formal e aos discursos estabilizados da instituição escolar e a auto-atribuição de uma posição, em relação à posição atribuída ao interlocutor no que se refere à língua”; (Ibid., p. 167). No terceiro caso, as marcas linguísticas dizem respeito “às atribuições das indicações metadiscursivas” ligadas a várias dimensões da linguagem (estruturas sintáticas, escolhas lexicais, esquemas textuais, entre outros). Elas se dão, não por serem características da escrita em si, mas por serem representações do escrevente interpretadas como réplicas. Em resumo, na busca de reproduzir em sua escrita o modelo que a prática escolar tradicional lhe forneceu, o escrevente leva a extremos uma tal imagem sobre o institucionalizado produzindo inconsistências formais e estilísticas na sua escrita que dão testemunho do modo de representá-la (CORRÊA, 2004, p. 165-168).

Essa representação da escrita, nos moldes descritos pelo autor, somada à forte presença do português oral na constituição da língua portuguesa, como já verificamos, pode explicar por que o escrevente brasileiro tende a projetar um material significativo (o fônico) no outro (o gráfico) e leva também o escrevente a supor a escrita como representante fiel do oral\falado no letrado\escrito.

Porém, o modelo de língua presente nas gramáticas normativas do português, ainda hoje, revela desconsideração, não só da heterogeneidade constitutiva da escrita como também dessa divisão enunciativa do português falado e escrito no Brasil, pois as gramáticas normativas brasileiras continuam ditando as regras do falar e escrever “corretos”, tomando como referência o português europeu e não o brasileiro.

Num estudo sobre “A Nova Gramática do Português Contemporâneo”, Marli Q. Leite (2006, p. 30) constatou que Celso Cunha e Luis Felipe Lindley Cintra, autores da gramática publicada em 1985, foram ousados e inovadores. Ousados porque, segundo Leite, é uma gramática que se adapta ao âmbito da linguística contrastiva; inovadores porque pela primeira vez foi aberto um espaço na gramática tradicional brasileira para o confronto entre três normas: a brasileira, a portuguesa e a africana.

Sobre as qualidades da gramática de Cunha e Cintra, Leite assevera que:

[...] mais importante [...] é mostrar como a hiperlíngua brasileira surge na gramática e se diferencia da variedade europeia (p. 30). [...] De maior importância nesse capítulo é o fato de os autores reservarem um subcapítulo, com o mesmo status dos demais, para a colocação dos pronomes átonos no Brasil. Pelo que fica entendido, **a colocação brasileira, finalmente, está, também pela gramática, regulamentada** (LEITE, 2006, p. 44, grifo nosso).

São sempre interessantes e bem-vindas inovações desse tipo, apesar de ter sido necessário mais que um século de espera entre as primeiras gramáticas, escritas no final de 1800, e as atuais para que pequenas aberturas fossem dadas ao vernáculo. Fica a esperança de que, a partir de então, as gramáticas normativas brasileiras registrem as diferentes posições enunciativas entre Brasil e Portugal com mais frequência e ousadia.

Retomando os acontecimentos relacionados ao ensino da língua portuguesa na década de 1870, podemos afirmar que ela chega ao fim sinalizando para o fortalecimento do ensino da língua portuguesa sobre o ensino do latim e das demais línguas clássicas, fato que pode ser comprovado por meio, como já se demonstrou, da intensa produção de gramáticas do português no Brasil, durante a década de 1880 (cf. quadro 06), sinal explícito da ascensão do português. Sobre a ascensão da

língua portuguesa no Brasil, refletiremos de modo mais detido, na segunda fase do ensino formal do português, cujo início se deu na década de 1880.

3.3.2 A segunda fase do ensino formal do português no Brasil (de 1880 até a década de 1970 – da ascensão à hegemonia da língua portuguesa)

O final da década de 1880 foi um marco para o ensino da língua portuguesa, por isso a década foi estabelecida como início da segunda fase do ensino formal do português no Brasil. Foi nesse período que o português se firmou como uma língua mais valorizada que as línguas clássicas no Brasil. Um indício dessa valorização, além do que já foi demonstrado no quadro 06, pode ser verificado pelo aumento da carga horária de língua portuguesa no Colégio Pedro II. Ela ultrapassou, pela primeira vez, a carga horária do latim:

O Programa de **1881** restaurou a importância do português no curso secundário, que passou a ser ensinado nas cinco séries iniciais, e, como informa o Horário das Aulas de 1882, com aumento de 19% na carga horária em relação ao currículo de 1877, ultrapassando, pela primeira vez, a carga horária de latim, que havia despencado mais 33%, sendo reduzida a **doze aulas semanais, contra dezenove aulas de português** (RAZZINI, 2000, p. 75, grifo nosso).

Outro sinal da valorização do português e também dos escritores brasileiros foi a introdução cronológica inversa no estudo dos trechos de prosadores e poetas brasileiros e portugueses, começando pelos brasileiros contemporâneos no primeiro ano e seguindo na direção dos autores portugueses mais antigos, indo até o século XVI, no quinto ano. Márcia Razzini (2000) pontuou que essa inversão cronológica significou também uma desvinculação da tradicional apresentação das obras por gêneros, conforme feita pela Retórica. Outro aspecto observado no Programa dessa década foi “a intensificação dos exercícios de composição (descrições, narrações e cartas) no currículo de português, aprofundando tal prática nas aulas de retórica e de literatura” com objetivo de ensinar a escrever por meio da apreciação de modelos escolhidos pelo professor nas antologias adotadas oficialmente, pois

[...] os exercícios de composição iam dos mais elementares, do primeiro ano ("reprodução e imitação de pequenos trechos"); passando pelas "breves descrições, narrações e cartas" do segundo ao quarto ano; da "redação livre" do quinto ano, e culminando com a "composição de lavra própria" e discursos de improviso no sexto ano (RAZZINI, 2000, p. 78).

O Programa manteve alguns exercícios orais tradicionais tais como a leitura, a recitação, a chamada oral. Apresentou, no entanto, algumas inovações como a escrita com cópias, reproduções, ditados, redações e composições, tanto no "quadro negro" como no "caderno dos alunos" (Ibid., p. 81).

Como podemos observar, essas inovações metodológicas fizeram tanto sucesso que ainda continuam marcando forte presença no ensino da língua materna no Brasil. É certo que hoje não se ouve mais nenhum professor pedir para que o aluno faça uma "composição", mas, em muitos casos, a "produção textual" só é um nome diferente para a mesma e velha "composição". Nesses casos, podemos verificar que o discurso é outro, contudo, a prática da redação escolar continua a mesma: a linguagem continua sendo vista como instrumento de organizar e expressar o pensamento em conformidade com os princípios da lógica formal (GUEDES, 1994, p 223).

Na década de 1880, mais exatamente no ano de 1887, Fausto Barreto, atendendo ao pedido do Inspetor da Instrução Pública da corte, elaborou o Programa de Português para os Exames de Preparatórios de 1887 no qual destaca a influência da linguística nos exames preparatórios. Após a realização desse trabalho, houve a ascensão pessoal de Fausto Barreto, um dos autores da Antologia Nacional publicada na última década do século, em 1895. Tal ascensão, provavelmente, contribuiu para a adoção de sua Antologia, não só no Colégio Pedro II, em que era professor, como em todas as escolas de segundo grau da época, onde seu uso tornou-se obrigatório: "Além disso, a adoção dos programas e compêndios do Colégio Pedro II (onde a 'Antologia' apareceu) tornou-se obrigatória nas outras escolas (públicas ou privadas), e nos Preparatórios, os exames que davam acesso às faculdades" (Ibid., p. 120).

Na década de 1890, apontamos como destaque no ensino formal do português a publicação, em 1895, da "Antologia Nacional". Essa seleta literária foi adotada nas aulas de português por mais de 70 anos, fato que a torna portadora de informações preciosas sobre a constituição da língua portuguesa como semióforo nacional. Na tentativa de entender um pouco melhor a contribuição desse material didático tão hegemônico e de tão longa duração quanto nenhum outro na história do

ensino de português no país, optamos por nos deter sobre alguns aspectos da “Antologia Nacional”, a seguir mencionados, para encaminhar a reflexão em busca de indícios do modelo de língua sustentado por esse material didático:

- os autores dos excertos escolhidos e o critério de seleção;
- o conteúdo e as novidades trazidas pela Antologia Nacional ao ensino de língua portuguesa.

A Antologia foi compilada por dois organizadores: o já citado Fausto Barreto e Carlos de Laet, ambos professores do colégio Pedro II. A autoria procedente de dois professores do Colégio Pedro II já significava sucesso garantido e credencial para o material ser adotado como modelo. Observando o perfil dos autores dos excertos selecionados para ter seus textos publicados nesse manual, encontramos pistas do modelo de língua por ele veiculado.

Constatamos que há excertos que representam tanto poetas como prosadores brasileiros e portugueses. Esses escritores tinham uma característica comum: formavam um grupo social, econômico e intelectual homogêneo. Do lado brasileiro, todos eram bachareis (a maioria em direito) e funcionários públicos que ocupavam altos cargos; alguns eram detentores de título de nobreza e “Todos podiam ser lidos nas poucas revistas prestigiadas do Império (Niterói, Guanabara, Minerva Brasiliense, Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro) e/ou nos principais jornais” (RAZZINI, 2000, p. 148). Isso mostra que, além de bons escritores, os autores, cujos excertos foram selecionados, faziam parte da elite econômico-social do país. Do lado português, podia-se acrescentar o fato de que alguns autores pertenciam à Academia de Ciências de Lisboa, instituição, na época, inexistente no Brasil. Quase todos eram políticos, alguns faziam parte do “Conselho da Coroa”. Esses dados apontam para a procedência elitizada do modelo de língua, como também para a predominância do português europeu como modelo de base na definição da norma-padrão estabelecida no país na fase de constituição da língua como semióforo nacional.

Do segundo aspecto, o conteúdo da “Antologia Nacional” e as novidades trazidas para o ensino da língua portuguesa, esclarecemos, inicialmente, que o

manual era composto de excertos de poetas e prosadores brasileiros e portugueses dos séculos XVI; XVII; XVIII e XIX (os contemporâneos, após de 1820).

A citação abaixo foi retirada da pesquisa de Razzini (2000) e, embora extensa, é o trecho que melhor revela os alicerces sobre os quais a Antologia Nacional foi organizada, motivo pelo qual optamos por refletir a partir daí sobre os conteúdos desse material para o ensino do português e para a construção da norma-padrão. Esta, entendida, aqui, como “um modelo artificial, arbitrário, construído segundo critérios de bom-gosto vinculados a uma determinada classe social, a um determinado período histórico e num determinado lugar”, conforme explicita Bagno (2003, p. 65). Eis a citação de Razzini que revela as bases sobre as quais as antologias foram organizadas:

Do Íris Clássico, ela adotou o compromisso com a "vernaculidade" (usando, inclusive, a mesma epígrafe de Antonio Ferreira), e o interesse pelos trechos históricos que falavam do Brasil. **Do Curso Elementar** de Fernandes Pinheiro, ela manteve o enfoque histórico (e crítico), da língua e da literatura, relacionando-as com a nação. Assim, distribuiu autores e excertos por períodos cronológicos, introduzindo-os com dados biobibliográficos e julgamentos "críticos". **Da Seleta** de Caldas Aulete, além de tomar o adjetivo "nacional" do título (que possibilitava a reunião de brasileiros e portugueses, uma vez que seu objetivo era ilustrar as "culminâncias da pátria literatura"), ela aprendeu sobre a variedade dos assuntos e gêneros que podiam interessar ao público escolar, aproveitando vários excertos. **Do Curso de Literatura** de Melo Moraes, ela imitou a separação entre prosa e poesia, a valorização dos autores brasileiros do século XIX e o gosto pelos assuntos nacionais. E, por último, **da Seleção Literária**, ela herdou a divisão cronológica (que depois inverteu), o formato compacto (encerrando autores e excertos de quatro séculos num só volume), a introdução gramatical (de Fausto Barreto) e, principalmente, a valiosa herança da adoção compulsória nas principais instâncias do curso secundário, o Colégio Pedro II e os Exames Preparatórios (Ibid., p. 118, grifo nosso).

O trecho revela que a Antologia manteve o ensino tradicional de língua e o culto ao mesmo modelo da língua portuguesa valorizado pelas antologias anteriores. Isto é, do ponto de vista do conteúdo, foi colocada roupa nova no velho *corpus*. Mesmo na introdução de trechos contemporâneos, nos quais a presença de autores brasileiros era mais forte, constatou-se que havia um culto à memória dos modelos mais destacados da literatura europeia. Em termos quantitativos, os dados de Razzini apontam, por século, os seguintes percentuais, no que diz respeito à repetição de excertos presentes em outras antologias: para o século XVIII, 92% dos excertos selecionados já haviam aparecido em antologias anteriores (p. 189); para o

século XVII, 82% dos excertos foram transplantados de outras antologias (p. 217) e para o século XVI, 82% (p. 231). Diante de tais constatações, a pergunta que caberia fazermos é a seguinte: qual foi a novidade desse material didático e o que explicaria o grande e duradouro sucesso desse manual no ensino de língua portuguesa no Brasil?

Descartada a hipótese de que havia novidade no conteúdo, nossa indagação é a de que o sucesso do manual deveu-se fundamentalmente às novidades introduzidas na organização do conteúdo na Antologia. Tanto a organização externa do manual, como a organização interna dos conteúdos pareceram mais atrativas que a dos predecessores.

Do ponto de vista da organização geral, os autores conseguiram concentrar, num só volume, quatro séculos de literatura, mais as “Noções Elementares de Syntaxe” (BARRETO; LAET, 1915, p. 15). As antologias anteriores não apresentavam o mesmo número de excertos de representantes de diferentes séculos (especialmente de autores brasileiros contemporâneos) ou eram pouco práticas porque divididas em vários volumes, como a *Selecta* de Caldas Aulete (1893) que era organizada em 3 volumes, compêndios adotados nas escolas do Brasil em 1870.

Do ponto de vista da organização interna dos (velhos) conteúdos, os autores parecem ter acertado ao manter a inversão na ordem cronológica de apresentação dos excertos, trazendo a fase contemporânea para o início numa ordem decrescente das obras mais atuais para as mais antigas. Nas anteriores, as obras eram organizadas por gênero.

Uma outra estratégia de organização inovadora foi a da separação entre a literatura brasileira e a literatura portuguesa. Razzini observou que a inversão da ordem cronológica e a separação dos autores por nacionalidade neutralizou a incômoda ideia de dependência da literatura portuguesa representada maciçamente pelos autores portugueses dos séculos XVI, XVII e XVIII. Tal estratégia, afirma, proporcionou a identificação do novo Estado-nação com sua literatura – a literatura brasileira do século XIX, predominantemente representada por meio da poesia brasileira contemporânea. Acrescentaríamos que isso tudo, aliado à valorização de

temas nacionais, certamente foi o tempero ideal para o nacionalismo que estava em plena ascensão.

Do ponto de vista pedagógico, a organização das obras começando pelas contemporâneas pareceu acertada, pois o estudo da língua e da literatura começaria pelas obras que retratavam o momento sócio-histórico que os alunos estavam vivendo, o que certamente despertaria mais o interesse deles pelo estudo e facilitaria a compreensão tanto da literatura quanto da língua. De resto, temos a dizer que a Antologia Nacional atravessou sete décadas, chegando até 1960 como a principal portadora do modelo de língua adotado pelas escolas brasileiras: o modelo utilizado pelos clássicos portugueses.

Já no início da década de 60, começaram a surgir novos livros didáticos, dentre os quais, no estudo que Azeredo (2007, p. 118-119) fez de nove obras (seis da década de 60 e três da década de 70)⁸⁸, destacamos, a seguir, as principais conclusões a que o autor chegou e que nos dão uma ideia dos rumos que o ensino de língua estava tomando:

- no que diz respeito às principais referências teóricas dos autores, destacavam-se as influências da teoria da comunicação, do estruturalismo saussuriano e da gramática gerativa transformacional;
- no que diz respeito ao público alvo a que o ensino era dirigido, destinava-se à classe média, daí a pouca ou nenhuma preocupação com as diferenças linguísticas encaradas, quando presentes, como “curiosidades estilísticas” em vez de usos cotidianos de diferentes comunidades;
- no que diz respeito ao conceito de língua, observou-se uma ligeira mudança em relação ao conceito tradicional sem, contudo, constituir-se num novo e arrojado projeto de ensino. A língua passava a ser vista como “instrumento de comunicação”.

⁸⁸ Obras da década de 1960 (citadas por Azeredo): o “Português Básico”, de Adriano da G. Kury; a série intitulada “Português”, de Domingos P. Cegalla; “Manual de Português para a 1ª e 2ª séries ginasiais”, de Celso Cunha; “Rio de toda gente”, uma antologia organizada por Helena G. Britto (e outros); “Português através de textos”, de Magda Soares e a série intitulada “Português”, produzida por Domicio P. Filho e Maria H. D. Marques. Obras da década de 1970: “Comunicação\Expressão e cultura brasileira”, de Maria H. Silveira; “Comunicação\Expressão em língua nacional”, de Amaro Ventura e Roberto S. Leite e “Português: treinamento e criatividade”, de Carlos Maciel (e outros).

- no que diz respeito ao texto, houve um alargamento desse conceito manifesto pela diversidade de textos.

Desses pontos destacados da resenha de Azeredo, podemos constatar que começaram a ocorrer algumas mudanças: houve uma democratização parcial do ensino da língua que, antes voltado para a elite, agora passava a enxergar, também, a classe média. A grande maioria da população, no entanto, continuava fora do alcance da visão de língua e de seu ensino que se estabelecia; houve uma diversificação na oferta de textos, antes restritos aos clássicos da literatura, no entanto o estudo continuava centrado na gramática e na língua vista como código.

Ainda nessa década de 60, mais precisamente em 1969, foi publicada a 43ª e última edição da Antologia Nacional que sumiu de circulação a partir da publicação da LDB 5.692, em 1971. A Antologia desapareceu das aulas de língua portuguesa de tal forma que as gerações atuais a desconhecem totalmente. Com ela desapareceram, também, das aulas de português os chamados “clássicos” da literatura. Do nosso ponto de vista, essa ausência quase total dos clássicos é tão problemática quanto o foi sua presença exclusiva. Com a publicação da nova LDB, na década de 1970, começa a terceira fase do ensino formal do português no Brasil.

3.3.3 A terceira fase do ensino formal do português no Brasil (a partir de década de 1970)

Dois aspectos foram determinantes para a escolha da década de 1970 como marco da terceira fase: além de ter sido considerado um período de abertura da escola pública à população como um todo, marcando o início da democratização do ensino do ponto de vista jurídico, o texto Legal deu um golpe fatal no ensino de língua centrado exclusivamente nos clássicos e, relembramos, no ensino de línguas estrangeiras. Convém pontuar que, no âmbito político, o Brasil vivia a ditadura militar, de modo que a democratização referida não pode ser entendida como a entendemos nos dias atuais.

As providências tomadas pela LDB 5692 resultaram no apogeu da língua portuguesa. No primeiro caso, A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para o ensino de 1º e 2º graus (LDB 5.692) estabeleceu a obrigatoriedade do ensino

dos 7 aos 14 anos democratizando o acesso ao ensino público e gratuito: “O ensino de 1º grau será **obrigatório** dos 7 aos 14 anos, **cabendo aos Municípios** promover, anualmente, o levantamento da população que alcance a idade escolar e proceder à sua **chamada para matrícula**” (Art. 20 da LDB nº 5692/1971, grifo nosso). No segundo caso, democratizou o acesso de diferentes textos e não mais só dos clássicos na sala de aula ao redefinir os objetivos do ensino: “No ensino de 1º e 2º graus dar-se-á especial relevo ao estudo da **língua nacional**, como **instrumento de comunicação** e como **expressão da cultura brasileira**” (LDB Nº 5692/1971, Art. 4º, § 2º, grifo nosso). Ao destacar a “língua nacional”, a “comunicação e expressão” e a “expressão da cultura brasileira” como objetivos do ensino de português desde o início da escolarização até o término do 2º grau, a Lei desviou o foco dos objetivos, antes centrados na aquisição do “vernáculo”, por meio da leitura dos “bons escritores” e da “educação literária clássica”, para centrá-los na eficácia da comunicação. Esse deslocamento de objetivos fez desmoronar a hegemonia de 74 anos da Antologia Nacional para dar lugar à entrada em sala de aula a um novo *corpus* de textos para o estudo da língua.

É inegável que a nova LDB redirecionou o ensino de língua e conseqüentemente impulsionou a produção de novos livros didáticos, conforme já destacamos no final da segunda fase (aqui mesmo, p. 146), antes mesmo da publicação da LDB (5692).

É verdade que esses novos livros passaram a trazer uma diversidade de textos que até então não tinham espaço em sala de aula. O que parece não ter sido esperado, e por isso mesmo não parece ter sido percebido, é que junto com a diversidade de textos houve, também, uma grande diversificação da clientela que passou a ter acesso à escola pública e do professor que passou a ser contratado para ensinar essas crianças. Em especial no caso do professor, esse profissional, antes, era falante de variedades linguísticas urbanas de prestígio, mas com a mudança de *status* da profissão, especialmente em função dos baixos salários, passou a ser substituído por pessoas oriundas das classes sociais baixas e médias baixas, falantes de variedades estigmatizadas. Com isso, pode-se dizer que a homogeneidade que havia no ensino, em diversos aspectos, foi seriamente afetada: na clientela que começou a ter acesso à sala de aula; no tipo de texto utilizado em

sala; na qualidade da formação do professor, na linguagem que passou a ser ouvida dentro das escolas. Só não parece ter sido afetada a concepção de homogeneidade da língua. Esta continuou ilesa porque a metodologia de ensino de língua, especialmente aquela que entendia que o estudo do texto deveria ser pretexto para o ensino da norma gramatical (com ênfase especial na memorização da sua metalinguagem), sobreviveu quase intocável.

Em função disso e da percepção de que os avanços nos estudos linguísticos não estavam afetando o ensino de língua em sala de aula, muitos linguistas, especialmente a partir da década de 80, começaram a questionar o ensino de língua materna que vinha sendo feito e a apresentar novas propostas (CAMACHO, 1988; POSSENTI, 1996; ILARI, 1997, entre outros).

Segundo Castilho, em um estudo realizado em 1981, identificou-se uma cisão entre os pesquisadores brasileiros opondo os “conservadores” e os “receptivos” (2002, p.10). Entre os conservadores estariam os professores de Língua Portuguesa e os de Filologia Românica; entre os receptivos, os professores de Linguística e os de Línguas estrangeiras. Observou-se também que os conservadores seriam mais empiricistas e desenvolveram grande sensibilidade para problemas da língua escrita. Os receptivos teriam uma grande vivacidade na identificação de problemas mais intrigantes da língua. Como resultado dessa cisão, tem-se que os mais conservadores passaram a apresentar uma acentuada defasagem científica.

Está exatamente aí um ponto que interessa para a nossa discussão: a constatação que, na prática, os professores de Língua Portuguesa passaram a desempenhar seu papel de modo dicotômico, isto é, passaram a assumir o papel daquele que, embora deva criar situações que levem o aluno a refletir sobre a linguagem, não sente necessidade de assumir seu papel de investigador. Ao não assumir o papel de investigador assume, equivocadamente, o papel de repassador de regras de um sistema linguístico tido como homogêneo, tornando-se um fiscal das regras da norma-padrão e não um investigador da linguagem em uso. É natural que ao não assumir o papel de investigador desenvolve grande sensibilidade ao “erro”. Nessa condição, toma para si a tarefa de guardião da face homogeneizadora da língua, protegendo-a como quem protege uma relíquia, reagindo – por

despreparo, na maioria das vezes – a todo e qualquer “perigo”, sem procurar identificar a procedência, o estatuto, ou mesmo o teor do suposto “atentado” à língua.

Sobre alguns equívocos criados no ensino de língua materna ao longo dos anos, Possenti (1996) afirma o seguinte:

[...] conhecer uma língua é uma coisa e conhecer sua gramática é outra. (Que) saber uma língua é uma coisa e saber analisá-la é outra. (Que) saber usar suas regras é uma coisa e saber explicitamente quais são as regras é outra [...]. Seria interessante que ficasse claro que são os gramáticos que consultam os escritores para verificar quais são as regras que eles seguem, e não os escritores que consultam os gramáticos para saber que regra devem seguir (p.17, 54-55).

Publicado em 1996, o livro do professor Possenti (e também ILARI, 1997-1985; TRAVAGLIA, 2000; GERALDI, 1991, entre outros) também é uma prova de que, apesar da legislação ressaltar especial atenção à questão do ensino de língua materna, este ainda não está claramente resolvido na escola brasileira.

É importante registrar que na década de 1970 também foi criado o Projeto da Norma Urbana Falada Culta (NURC) com o objetivo de caracterizar a modalidade culta da língua falada do Brasil a partir das amostras das normas cultas de cinco capitais brasileiras: Recife, Salvador, Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre. Para os pesquisadores da Norma Urbana Falada Culta, foram estabelecidos dois critérios de base como definidores de norma culta: a) a norma utilizada pelos falantes com escolaridade superior completa e b) com antecedentes biográfico-culturais urbanos. As amostras coletadas segundo esses critérios

[...] proporcionariam uma amostra relativa a uma população urbana (aproximadamente um sétimo dos habitantes do país) concentrada "em quatro cidades fundadas no século XVI e uma – Porto Alegre – no século XVIII, distribuídas harmoniosamente por nossa extensão territorial mais densamente povoada"⁸⁹.

Com base no *corpus* do projeto NURC, no final da década de 1980 e início da década de 1990, começaram a implementação do “Projeto Gramática do Português Falado” que tem por objetivo a preparação de uma gramática referencial da variante

⁸⁹ Cf. Histórico do Projeto NURC disponível em: <<http://www.letas.ufrj.br/nurc-rj/historico.html>> Acesso em: dez. 2008.

culta do português falado no Brasil. Em 2002, foi publicado o oitavo volume da “Gramática do Português Falado”.

Apesar do novo *status* que a língua falada assumiu, especialmente na pesquisa linguística, não se pode dizer que no ensino ela tenha tido o mesmo reconhecimento. Pode-se dizer que, em sala de aula, a abordagem da fala passou a ser pensada mais seriamente a partir do final da década de 90, com a publicação dos “Parâmetros Curriculares Nacionais” (PCN). Antes disso, a questão do oral ficava, oficialmente, do lado de fora da sala de aula.

A década de 1990 foi marcada por inúmeras iniciativas que têm levado instituições, professores, pesquisadores, agentes públicos ligados à educação a repensar o modelo de ensino de língua que se reproduziu na escola brasileira até hoje. Entre essas iniciativas, deve-se registrar a nova LDB (Nº 9394, publicada em 1996) que reestabeleceu a obrigatoriedade do ensino de pelo menos uma língua estrangeira a partir da quinta série: “Na parte diversificada do currículo será incluído, **obrigatoriamente**, a partir da **quinta série**, o ensino de pelo menos uma **língua estrangeira moderna**, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição” (LDB Nº 9394, Art. 26, § 5º, grifo nosso), bem como destacou a importância de a escola valorizar a interculturalidade e as diferentes etnias na formação do povo brasileiro, especialmente a afro-brasileira e a indígena: “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se **obrigatório** o estudo da **história e cultura afro-brasileira e indígena** (Ibid., Art. 26-A, grifo nosso)”. E, no ensino superior, deu-se ênfase ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia, assim como aos conhecimentos culturais:

Art. 43. A educação superior tem por finalidade:

I - estimular a **criação cultural** e o desenvolvimento do **espírito científico** e do **pensamento reflexivo**;

[...]

III - incentivar o **trabalho de pesquisa e investigação científica**, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da **criação e difusão da cultura**, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive (LDB 9394, Cap. IV, Art. 43, grifo nosso).

Essa perspectiva que procura valorizar tanto o conhecimento científico quanto o desenvolvimento cultural e a interculturalidade, convém lembrar, tem sido

veementemente defendida em todos os segmentos da sociedade e, em especial, pela UNESCO (1998), como se pode verificar na “Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: visão e avaliação”, no item em que trata das “Missões e Funções da Educação Superior”:

[...]

c) **promover, gerar e difundir conhecimentos** por meio da **pesquisa** e, como parte de sua atividade de extensão à comunidade, oferecer assessorias relevantes para ajudar as sociedades em seu **desenvolvimento cultural, social e econômico**, promovendo e desenvolvendo a **pesquisa científica e tecnológica**, assim como os estudos acadêmicos nas **ciências sociais e humanas, e a atividade criativa nas artes**;

d) contribuir para a compreensão, interpretação, preservação, reforço, fomento e difusão das **culturas nacionais e regionais, internacionais e históricas**, em um contexto de **pluralismo e diversidade cultural**; (UNESCO, 1998 - Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: visão e ação, Art. 1º, itens c e d).

Entre outras iniciativas no âmbito das políticas educacionais do Brasil, destacam-se a criação do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, do Programa Nacional de Avaliação Permanente do Livro Didático e as avaliações de Cursos de Graduação como também os PCN de Língua Portuguesa.

Assim chegamos a um novo século, o XXI, e não podemos negar que a revolução nos meios de comunicação, especialmente por meio da internet, tem levado o “mundo” para dentro da escola, de modo que cabe indagar: e o professor, sobretudo o de Língua Portuguesa, como tem interagido com essas mudanças, em especial com aquelas que dizem respeito à reflexão sobre a linguagem?

O trabalho do professor de língua portuguesa exige, sem dúvida, que ele lide com a linguagem de modo diferente das demais pessoas, visto que, além de usuário da língua, ele a toma como “objeto de estudo” e como “objeto de ensino”.

Corrêa chama a atenção para o fato de que na relação entre o professor de português e seu objeto de trabalho ocorrem equívocos também em virtude dos empregos possíveis para a expressão “língua portuguesa”. Entre os vários empregos possíveis, destaca que, para efeitos pedagógicos, o que se designa por língua portuguesa é a “disciplina do currículo”, entretanto, pensando-a como objeto de estudo, podem-se ter vários outros sentidos, dentre os quais aponta:

[...] a língua portuguesa poderá ser vista como a **língua nacional ou literária**, pela qual se dá a quase totalidade da produção cultural escrita em nosso país; poderá ser vista, como **qualquer outra língua**, como um meio de comunicação; poderá ser definida como **uma estrutura** em que os elementos se definem por oposição; poderá ser vista como **uma gramática** que temos internalizada, dotada de um conjunto limitado de regras por meio do qual se pode produzir um número infinito de frases; etc (CORRÉA, 1990, p. 59, grifo nosso).

Assim como essa expressão está aberta às várias designações, está sujeita a provocar diversos equívocos, especialmente na passagem feita de algo que é tomado como objeto de estudo para algo tomado como objeto de ensino. Dentre os equívocos, o autor destaca os seguintes:

- aquele que reduz o objeto de estudo e o objeto de ensino à disciplina curricular. Nesse caso, o objeto de estudo passa a corresponder aos conteúdos e as tarefas tradicionalmente propostos nas aulas de português e objeto de ensino passa a corresponder a um “o que” que vem marcado pela tradição e a um “como” que se reduz à repetição de um ritual;
- aquele que toma o objeto de estudo do pesquisador (geralmente restrito à universidade) como o objeto de ensino em sala de aula (da escola fundamental e média) numa tentativa de abordagem dos conteúdos impostos por visões dominantes em determinadas épocas. Nessa mesma direção, Geraldi afirma: “Em nome do afastamento necessário do “espontaneísmo” na educação [...], solidificam-se como verdade conceitos que estão na verdade do seu tempo” (1991, p. 134);
- aquele que opõe teoria à prática, segundo a qual caberia ao pesquisador tomá-la como objeto de estudo e, portanto, estudar a teoria e ao professor caberia tomá-la como objeto de ensino e, portanto, aplicar a teoria na prática.

Subjacente a esses três equívocos destacados pelo autor, verifica-se que há uma visão dicotômica recorrente do papel a ser desempenhado pelo professor, de modo que os partidários dessas visões pressupõem que, no papel daquele que pesquisa, o foco deverá ser o “o quê”, a teoria; no papel daquele que ensina, o foco deverá ser o “como”, a didática. Essa redução leva a eximir este último da tarefa de pesquisa, que não lhe é atribuída como necessária.

O problema se agrava quando a concepção de que é possível dissociar esses papéis está enraizada desde o momento da formação⁹⁰ do professor. Nesses casos, pressupõe-se que a preparação daquele que irá dedicar-se ao ensino em sala de aula pode ser dissociada da pesquisa e, portanto, da produção do conhecimento, como se para dedicar-se ao ensino fosse suficiente dominar certo número de técnicas de “como ensinar”. Tem-se, nesse caso, a habilitação de um professor que se dedicará, provavelmente, a não mais que selecionar exercícios do livro didático⁹¹, determinar a quantidade de exercícios, o tempo de realização das lições, entre outras atividades que tangenciam o estudo da língua. Assim, conteúdos são repassados (ensinados?), não por responderem a necessidades dos alunos, mas porque estão no livro didático ou porque a tradição determinou que fossem transmitidos a alunos de determinada série.

Numa caracterização das diferentes identidades para o professor ao longo da história, alertando para o fato de que diferentes identidades podem conviver numa mesma época, Geraldi identificou a existência de três tipos que se caracterizam (1991, p. 96) da seguinte forma:

- pela produção de conhecimentos;
- pela transmissão de conhecimentos;
- pelo controle da aprendizagem.

Nessas três identidades, podem-se verificar modos diferentes de perceber o papel do professor e, conseqüentemente, os diferentes modos de relação do professor com o objeto de estudo e com o objeto de ensino.

⁹⁰ Uma discussão interessante sobre a crise do ensino de língua portuguesa e sugestões para realização de um trabalho numa perspectiva que procura unir ensino e pesquisa pode ser verificada no livro do professor Ataliba de Castilho: Castilho, A. T. de. (2003). **A língua falada no ensino de português**. São Paulo: contexto. Um outro trabalho que incentiva o desenvolvimento da pesquisa por parte do professor, junto aos alunos em sala de aula, pode ser lido em: Bagno, M. A. (1998). **A pesquisa na escola**. São Paulo: Loyola.

⁹¹ Na relação com o livro didático (em muitas escolas públicas, esse é o único material didático disponível), o professor-investigador seria aquele que o utilizaria como um “auxiliar” a seu serviço e não como o único guia sem o qual não saberia que rumo tomar. Para um estudo sobre a relação professor x livro didático, verificar Coracini (1999; 2002).

Na primeira identidade, teríamos aquele que chamaremos de “professor-investigador”. Este se definiria pela relação ativa com a produção do conhecimento e com seu ensino.

Na segunda, ocorre um deslizamento para um papel intermediário entre “professor-investigador e professor-repassador de conteúdos”. Este se definiria como aquele que domina o produto do trabalho científico sem, no entanto, participar do processo de produção.

Na terceira, teríamos aquele que chamaremos de “professor-repassador de conteúdos”. Este não se definiria pela produção do conhecimento nem pela articulação de eixos epistemológicos e didático-pedagógicos, mas pela ação de repassador de tarefas prontas, cuja “resposta certa” normalmente só está disponível no livro didático do professor. Esse fato lhe confere certo *status* de poder (que se confunde com o de saber) diante dos alunos, já que, em última instância, o professor terá a última palavra na correção dos exercícios. Nesse caso, o material didático torna-se o único responsável pela ponte entre o conhecimento produzido, o professor e o aluno.

Tomando por base o exposto, dois aspectos destacam-se como fundamentais:

- um é o que diz respeito ao fato de que embora a língua portuguesa não tenha sido, especialmente no período colonial, uma língua hegemônica, nem homoganeamente falada no país, foi ela, e não as outras, que passou a representar a unidade da sociedade brasileira;
- o outro aspecto diz respeito ao fato de que mesmo que a base do aprendizado das línguas que por aqui foram utilizadas nas interações cotidianas, inclusive o português brasileiro, tenha sido a modalidade oral e não a escrita, o discurso que sempre se fez sobre a língua oficial, especialmente na escola, remete a uma concepção dicotômica da língua, em que a presença da oralidade nas produções escritas sempre foi vista como uma interferência a ser combatida.

Essas constatações levam a um importante questionamento sobre o modo como a língua portuguesa, ao longo dos anos, passou a ser representada e aceita

como homogênea, especialmente no sistema escolar, que desconsidera a divisão enunciativa do português do Brasil, marcada pela presença forte da língua geral na constituição do português do Brasil (falada em todo território no século XVII – e em parte do século XVIII) e que não se legitimou pela escrita, mas pela oralidade; marcada também pelo português oral falado pela maior parte da população e pelo português escrito codificado a partir da norma escrita de Portugal.

Esses fatos produziram e continuam produzindo importantes efeitos na escolarização e nas propostas de ensino de escrita (e de fracasso escolar). Uma consequência disso está na relação entre oralidade-escrita estabelecida no Brasil.

Tomando esse aspecto da relação oralidade-escrita como um dos lados da questão e acrescentando a perspectiva da heterogeneidade constitutiva da língua escrita (CORREIA, 2004), afirmaríamos que a língua portuguesa falada/escrita no Brasil é duplamente atravessada pela oralidade: a constitutiva, que atravessa todas as línguas escritas (inclusive o português de Portugal), e aquela proveniente da base de constituição do português brasileiro que não se legitimou pela língua escrita.

Assim, o português falado no Brasil, que conhecemos e aprendemos a chamar de Língua Portuguesa, inscreve sua filiação numa memória heterogênea, mas que ao se tornar semióforo representativo da unidade nacional apagou as contradições, representando-se como homogênea, como una, obscurecendo os processos históricos que não se deixam transparecer, que não se tornam diretamente visíveis na língua. Daí a importância de investigar as representações dos diferentes tipos (o eufórico e o disfórico) de afirmação do estatuto de semióforo nacional da língua portuguesa.

Esse apagamento a que nos referimos ocorreu tanto no domínio teórico que determinou os modos como a língua foi pensada e constituída como língua nacional, isto é, no modo como foi institucionalizada nas gramáticas e dicionários (pelos gramáticos, linguistas e filólogos), como no domínio da prática que diz respeito ao modo como a língua se constituiu pelo ensino-aprendizagem na escola.

Partindo, então, desse pressuposto, nosso trabalho pretende, no seu todo, estudar os modos de representação do papel do professor de língua portuguesa construídos por acadêmicos formandos em Letras e fornecer elementos para

propostas de intervenção no ensino superior, especialmente do professor de língua portuguesa.

Entendemos que essa compreensão poderá contribuir para apontar novos caminhos para as pesquisas e para o ensino-aprendizagem da língua aos brasileiros, especialmente aquele realizado pelos cursos de Letras que habilitam os futuros professores a ensinar a língua materna.

CAPÍTULO 4

ANÁLISE DOS ENUNCIADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, apresentamos inicialmente a análise dos aspectos pontuais da cena de enunciação. Na sequência, destacamos os dados gerais sobre as representações indiciadas. Nos dois últimos tópicos, analisamos, primeiramente, os enunciados-resposta que se caracterizaram pela exploração analítica do texto-base e, em seguida, analisamos os enunciados que se caracterizaram pela exploração da reformulação do texto-base.

Na perspectiva proposta por Bakhtin, pudemos verificar que o enunciado deve ser analisado na cadeia de comunicação verbal em que se insere; caso contrário, encobrem-se os indícios reveladores do seu (do enunciado) “caráter de dirigir-se a alguém; a influência da resposta pressuposta; a ressonância dialógica que remete aos enunciados anteriores do outro; as marcas atenuadas da alternância dos sujeitos falantes que sulcaram o enunciado por dentro” (1992, p. 326).

Na análise, tematizamos, inicialmente, aspectos pontuais da cena de enunciação que deu origem ao *corpus* do trabalho. Para isso, fazemos uma

caracterização etnográfica⁹² que remete ao momento pontual do evento, particularizando a atenção, de modo mais detido, na questão proposta no Exame, com vistas a apreender e explicitar as pistas sobre as coerções genéricas deixadas pela instituição avaliadora na questão. Na sequência, analisamos, (1) nas respostas de cunho argumentativo, o modo como os enunciadores lidaram com as expectativas da instituição e, (2) nas respostas de cunho narrativo, as operações linguísticas de reformulação do segundo parágrafo do texto-base. Nos dois casos buscamos dar um sentido para as marcas linguísticas de expressividade, lugar onde a réplica se faz mais saliente e possibilita a apreensão dos indícios de representação do papel do professor de língua portuguesa no trabalho com a língua semióforo.

4.1 A réplica expressiva e os indícios de representação do papel do professor de língua portuguesa

4.1.1 Aspectos pontuais da cena de enunciação

A caracterização etnográfica do momento pontual de enunciação tem em vista, especialmente, situar o campo de enunciação (esfera e gênero) e a temática em torno da qual os enunciados deveriam ser construídos.

Lembramos que a produção ocorreu em uma situação tensa de avaliação e os enunciados sob análise não puderam ser reescritos pelos seus autores nem passaram por qualquer edição⁹³, como geralmente ocorre com textos publicados nos mais diferentes meios de divulgação. Acresce-se, ainda, o fato de que a pergunta geradora das respostas foi escrita – acreditamos que propositadamente – de forma ambígua, como veremos mais adiante.

Resumidamente, o evento contou com o seguinte:

⁹² No decorrer deste trabalho, já temos demonstrado que o evento não pode ser analisado isoladamente, como se fosse composto apenas por um conjunto de fatores passíveis de uma descrição etnográfica transparente. A caracterização de aspectos mais pontuais da cena de enunciação visa ao enriquecimento da visão global do ato comunicativo e apoiou-se nas contribuições de Brown; Yule (1985, p. 37-46) e de Corrêa (2004, p. 14-20).

⁹³ A digitação dos enunciados limitou-se à cópia fiel.

- um remetente: o formando em Letras do Estado de Mato Grosso do Sul durante o ano de 2001;
- um destinatário: O Ministério da Educação que propôs o Exame Nacional de Cursos;
- uma audiência: a Universidade de que fazia parte o formando e as pessoas do seu convívio;
- um tópico, um local e uma data para aplicação do Exame: assunto a ser tratado (por meio de questões objetivas e discursivas), sala com os examinandos, com os examinadores, tempo limitado, restrição quanto ao uso de certos materiais (livros para consulta) e a certos comportamentos (interação com o colega, retomadas para reescrita posteriormente à entrega aos examinadores);
- um canal e um código: a escrita em sua variedade de prestígio e registro formal de linguagem;
- uma forma-mensagem: argumentação pautada no discurso escolar-científico;
- uma chave: avaliação quanto à qualidade da produção discursiva;
- um propósito: ser convincente acerca da capacidade de desempenhar o papel de professor de língua portuguesa.

Em outras palavras, o *corpus*⁹⁴ da pesquisa advém de um evento que propiciou a construção de enunciados resultantes de resposta a uma questão discursiva proposta no Exame Nacional de Cursos de 2001⁹⁵, aplicado a acadêmicos formandos em Letras. Essa questão compunha a parte discursiva da prova e era a primeira de um grupo de três. A questão escolhida, como se verificará de modo mais detalhado a seguir, foi proposta com objetivo de avaliar os

⁹⁴ O termo *corpus* será utilizado para designar o conjunto de textos selecionados para análise. Não desconhecemos que Pêcheux (1993) propõe a noção de arquivo em oposição à de *corpus* experimental, o qual é constituído por produções obtidas em situações de teste, elaboradas pelo analista a partir de objetivos de pesquisa. “Arquivo” é formado por enunciados preexistentes à pesquisa e que são transformados como objeto de estudo. Cremos, porém, que a utilização da noção de *corpus* simplesmente como conjunto de textos sob análise não impede o tratamento do material como um objeto de estudo atravessado pelo social e pelo histórico.

⁹⁵ Prova integral no site: <<http://www.inep.gov.br/download/enc/2001/provas/Prova1-Letras.pdf>>.

conhecimentos de Linguística e de língua portuguesa dos formandos por meio da habilidade de interpretar textos de diferentes gêneros e registros linguísticos e explicitar os processos ou argumentos utilizados para justificar tal interpretação.

Quadro 7 – Questão proposta no Exame Nacional de Cursos de 2001

2ª PARTE

QUESTÃO 1

O texto⁹⁶ abaixo foi produzido por uma menina de 10 anos.

O outro lado da ilha

Essa história começa com uma família que vai a uma ilha passar suas férias. Quando eles chegam eles vão logo explorando a ilha e explodem uma barreira que os impediam de passar para o outro lado da ilha.

Quando eles foram dormir eles perceberam que os bezerros começaram a correr e que quando eles foram ver o que estava assustando os bezerros. Quando eles de repente, com uma patada só um caranguejo gigante os atacou. Débora que era sua esposa começou a chorar dizendo que queria ir embora.

Quando amanheceu eles foram ver como estava o barco, para ir embora e perceberam que o barco não estava lá. Os homens saíram para explorar a ilha, e no meio do caminho encontraram um caranguejo que estava no penhasco. Eles não quiseram saber e atiraram no caranguejo que caiu ribanceira abaixo. Mas o marido de Débora, desmaiou e seu irmão não tinha como ajudá-lo, por isso foi chamar ajuda. [...]

(In: Marcuschi, L. A. *Anáfora indireta: o barco textual e suas âncoras*, inédito, fragmento adaptado).

Uma característica desse texto é a forma como a menina faz as ligações coesivas. Elabore um texto no qual você proponha alterações para o segundo parágrafo, apresentando três soluções para o problema dos elos coesivos. Justifique as alterações sugeridas com apoio de noções lingüísticas.

(Valor total: 35 pontos)

⁹⁶ Doravante texto-base.

No quadro 7, podemos visualizar que, antes de apresentar aos formandos o título do texto proposto para análise, é chamada a atenção para o fato de que a redação exposta é de uma criança de 10 anos. Essa informação sugere a pretensão de não apenas revelar a idade da criança produtora do texto, senão também a de situá-la como uma estudante das séries iniciais do ensino fundamental⁹⁷, nível de ensino para o qual o acadêmico (futuro professor) poderá ministrar aulas, assim que formado. Com isso, destaca-se o enunciador do texto-base (a criança de 10 anos) como um dos interlocutores naquela cena de enunciação.

Exposto o texto da criança, foi introduzido o enunciado da questão, destacado a seguir. Convém explicitar que o texto é o resumo da leitura do livro de José Mavial Monteiro (1987), “O outro lado da ilha”. A proposta terminava como segue:

Uma característica desse texto é a forma como a menina faz as ligações coesivas. **Elabore um texto** no qual você proponha alterações para o segundo parágrafo, apresentando três soluções para o problema dos elos coesivos. Justifique as alterações sugeridas com apoio de noções lingüísticas.

⁹⁷ A versão do texto “O outro lado da ilha” sofreu, entre outras adaptações, correções ortográficas. Transcrevemos a resposta da professora Mary Jane (pesquisadora que coletou o texto “o outro lado da ilha” citado na prova) ao e-mail da acadêmica de iniciação científica/FFLCH/USP, Carol Barone (a quem agradecemos a gentileza por ter partilhado o conteúdo da resposta) com indagações sobre as condições de produção do texto-base utilizado na questão do Exame:

“[...] Vou tentar responder suas perguntas que, pelo que entendi, voltam-se para as condições de produção do texto-resumo de narrativa. Trabalhei com duas quintas séries de uma escola da rede particular de ensino de Aracaju no segundo semestre de 2000; sabia que a escola incentivava a leitura através de várias estratégias desde a pré-escola. Nas 5^a, observei que o professor propunha que fossem feitas leituras de romances ou pequenas novelas (o gênero predominante das leituras está mais próximo do conto) e após essa leitura, o aluno faria um resumo do texto lido e num outro momento contaria o que leu para o professor e para os colegas. Essa ordem de acontecimentos não era algo rígido. Acompanhei os trabalhos do professor por alguns meses e resolvi entrevistar os alunos, pedindo-lhes que me contassem a estória de que mais gostaram. Os alunos sabiam que eu realizava um trabalho e não se opuseram a me contar as estórias, que foram feitas individualmente e gravadas em K7 . Como um dos meus objetivos era saber como se realizava a referenciação pronominal na fala e na escrita, solicitei ao professor os textos escritos (resumos das estórias) feitos pelos alunos. Tive sorte, porque a maioria dos textos escolhidos pelos alunos já tinham sido resumidos por eles e estavam guardados para serem entregues só no final do ano letivo. Os astros estavam ao meu favor!

O texto “O outro lado da ilha” que vc leu é, portanto, o resumo da leitura de um conto que tem o mesmo nome. Não sei qual é a editora, nem o autor, [...]. Como vc pode constatar, a solicitação do texto escrito – resumo – tinha um caráter de registro da leitura e tb significava o cumprimento de uma tarefa, uma avaliação positiva. O professor não determinava o tempo que o aluno teria pra realizar as tarefas.”

Marcado em negrito assinalamos um trecho que poderia influenciar o modo como grande parte dos formandos responderiam à questão. Observemos que a afirmação “Elabore um texto” não traz explicitamente a especificação do gênero textual. Entre as ausências de informações, cabe registrar que nada foi informado sobre o fato de que o texto produzido pela criança correspondia ao resumo de um livro infanto-juvenil da chamada “Série Vagalume” e, portanto, não era um texto resultante só da imaginação da criança, sem uma referência específica.

A conclusão sobre o gênero em que as respostas deveriam ser enunciadas precisaria ser depreendida pelo formando do todo do enunciado proposto pela instituição, que parece ter primado tanto pela ambiguidade proposital na forma como a questão foi redigida, quanto pela falta de informações importantes sobre as condições de produção do texto da criança apresentado na prova. Tais fatos certamente influenciaram no tipo de resposta que os formandos deram à questão.

Além disso, os enunciados não poderiam ser reescritos ou revisados após o Exame, fato que permitiu que tivéssemos acesso a um material no seu estado mais original possível, no que diz respeito às interferências de terceiros nas escolhas linguísticas do sujeito. Seguindo Bakhtin (2003), assumimos que toda comunicação se dá por meio dos gêneros discursivos, de forma que ao construir seu enunciado, o formando deverá organizá-lo por meio de formas composicionais de um determinado gênero que, embora não esteja explicitamente nomeado no enunciado, deve ser depreendido para que sua resposta se constitua numa interlocução válida para essa situação comunicativa.

Retomamos o texto-base com destaques no segundo parágrafo (destaques feitos por nós). Esse foi o trecho indicado para que os formandos apresentassem as propostas de solução para os problemas de coesão:

O outro lado da ilha

(1§) Essa história começa com uma família que vai a uma ilha passar suas férias. Quando eles chegam eles vão logo explorando a ilha e explodem uma barreira que os impediam de passar para o outro lado da ilha.

(2§) Quando (1) **eles** foram dormir (2) **eles** perceberam que (3) **os bezerros** começaram a correr e que quando (4) **eles** foram ver o que estava assustando (5) **os bezerros**. Quando (6) **eles** de repente, com uma patada só um caranguejo gigante (7) **os** atacou. (8) **Débora que era sua esposa** começou a chorar dizendo que queria ir embora.

(3§) Quando amanheceu eles foram ver como estava o barco, para ir embora e perceberam que o barco não estava lá. Os homens saíram para

explorar a ilha, e no meio do caminho encontraram um caranguejo que estava no penhasco. Eles não quiseram saber e atiraram no caranguejo que caiu ribanceira abaixo. Mas o marido de Débora, desmaiou e seu irmão não tinha como ajudá-lo, por isso foi chamar ajuda. [...]

No texto exposto para análise pelos formandos, podemos verificar que a criança (autora do texto-base) dá mostras de que já tem certos conhecimentos sobre as narrativas de aventura, tanto que o texto apresenta uma situação inicial, conflitos e um desfecho. Na introdução, podemos verificar que a aventura vai ser vivida por “uma família”. Observemos que essa é uma expressão indefinida, como é comum ocorrer na introdução de personagens nas narrativas. Na sequência do texto, a criança contará com a noção de parentesco que pode ser construída a partir da noção de família para introduzir os demais personagens da história. Essa estratégia resulta numa cadeia referencial lacunosa, pois a introdução das personagens parece ser feita de forma abrupta e os fatos parecem ser narrados com uma aparente desorganização. Não se pode dizer, no entanto, que o texto seja incompreensível. A progressão referencial é construída basicamente por uma série de anáforas indiretas, como podemos observar, por exemplo, na retomada de elementos que não estão claramente definidos (casos das anáforas em (1) “eles”, (2) “eles”, (4) “eles”, (6) “eles” e (7) “os”), bem como há a introdução de Sintagma Nominal (SN) definido sem ancoragem textual (em (3) “os bezerros” e a repetição em 5) e a utilização de nome próprio na forma descritiva como anáfora sem retomar elementos mencionados (em (8) “Débora que era sua esposa”). O texto apresenta alta dosagem de suposição de conhecimentos partilhados entre interlocutores (escritor e leitor), de modo que há certas lacunas que interferem na coesão textual. A propósito, Marcuschi, num estudo sobre as anáforas indiretas (estudo de onde foi retirado o texto-base), afirma que não é uma condição necessária da textualidade a ligação linear de elementos linguísticos já que a textualização se dá num processo de multilinearização (2001b, p.191).

Essas constatações permitem afirmar que a questão proposta no exame não só apresenta o texto de uma criança das séries iniciais como procura dirigir o olhar do formando para as questões de coesão, aplicadas ao texto. Com isso, pode-se dizer que a questão tenta estimular o formando a demonstrar sua reflexão sobre a temática em questão, já que esse texto é um exemplar de produção escrita que,

provavelmente, o futuro professor encontrará em sala de aula. Assim, podemos verificar que para responderem à questão será necessário:

- (a) um uso da língua escrita formal num determinado gênero, pois foi solicitado: “Elabore um texto no qual você proponha alterações para o segundo parágrafo” (do texto da criança de 10 anos);
- (b) uma análise a respeito do uso de determinados componentes linguísticos do texto citado, visto que há a indicação de que deveriam ser apresentadas “três soluções para o problema dos elos coesivos”;
- (c) uma fundamentação teórica numa Ciência da Linguagem, pois foi solicitado: “Justifique as alterações sugeridas com apoio de noções linguísticas”.

Nos trechos destacados (em a, b e c), além das orientações para a resolução da questão da prova, é possível depreender indícios dos requisitos exigidos dos acadêmicos, os quais remetem ao interlocutor com o qual a instituição avaliadora pretendia dialogar. Podemos verificar que a questão apresenta o texto como unidade básica de análise (o que supõe que o texto seja utilizado como a unidade básica do ensino de língua); a produção linguística da criança é tomada como texto a ser analisado, de maneira que é chamada a atenção para a reflexão sobre a língua em uso e para a variação linguística (o que supõe que os usos linguísticos de diferentes variedades sejam priorizados no ensino em vez do estudo de um conjunto de regras gramaticais de um único modelo). Estas primeiras constatações já mostram que o ensino de língua esperado pela instituição em nada lembra o ensino de língua materna conforme descrito no capítulo três deste trabalho, pelo menos no que diz respeito às expectativas da instituição avaliadora.

Quanto ao item “a”, verificamos que a réplica do formando deverá ser escrita de modo a atender à exigência de demonstrar certa competência linguística restrita ao uso escrito da norma-padrão da língua portuguesa. E isso sem desconsiderar que está exposto aos dois modos pelos quais a língua semióforo é representada: (1) como exemplar de código escrito institucionalizado e homogeneizador; (2) como realização das diferentes variedades em uso, em que é a heterogeneidade da língua que ganha destaque. Podemos dizer, portanto, que o formando está envolto em uma

cena enunciativa em que deverá fazer escolhas linguístico-discursivas que darão testemunho da habilidade que tem de lidar com a língua semióforo em situação formal. Essa escrita (o texto resultante) deverá conter propostas de alteração a um outro texto cujo enunciador foi identificado como uma criança de 10 anos.

Quanto aos itens “b” e “c”, verificamos que, para propor as três alterações, o formando precisará, antes, identificar os “três problemas de coesão” no “segundo parágrafo”, o que quer dizer que o tipo de problema e a sua localização no texto, se não também como a quantidade estão delimitados, não sendo permitido apontar quaisquer problemas em quaisquer partes do texto. Deverá também apresentar três justificativas e estas devem estar sustentadas teoricamente em noções linguísticas. Essas coerções são do gênero “prova acadêmica” que, nos moldes como foi proposta no exame, limitam a expressividade de modo particular nessa situação enunciativa.

A partir das informações presentes nos itens “a”, “b” e “c”, verifica-se que em cada enunciado são esperadas a identificação de três problemas de coesão; três propostas de solução e três justificativas com apoio em noções linguísticas. Considerando esses dados em relação ao *corpus* sob análise, do ponto de vista quantitativo, a expectativa é que nos 75 enunciados sejam apresentadas 675 ocorrências, distribuídas nas três categorias: 225 ocorrências de identificação de problemas de coesão; 225 propostas de solução e 225 justificativas apoiadas em noções linguísticas. Naturalmente, o mesmo tipo de ocorrência poderá ser apresentado por diferentes formandos, daí a hipótese inicial de que esse levantamento poderia nos fornecer um quadro mais preciso do diálogo desses formandos com o enunciado da instituição e com o texto do aluno nele citado, bem como com a teoria sustentadora de suas reflexões.

Embora a análise a ser feita possa sustentar-se tanto quanto possível em dados estatísticos, sabemos que nem sempre os indícios mais reveladores das representações se mostrarão pela via quantitativa, motivo pelo qual, ao mesmo tempo em que faremos o levantamento estatístico, faremos o levantamento indiciário nas réplicas que o formando dirige aos coenunciadores. Tomando como parâmetro os postulados de Bakhtin sobre os gêneros do discurso e sobre a construção dos

enunciados, podemos dizer que as pistas fornecidas na questão revelam, em especial, informações sobre o tema e as formas composicionais genéricas. Estes são componentes que dão relativa estabilidade para a elaboração do enunciado. Da negociação do sujeito com essas forças de coerção, depreendemos o terceiro componente: o estilo do enunciado.

Assim, assumimos que, na questão, está implícito que o formando deverá elaborar um texto escrito em situação formal de comunicação, no campo das Ciências da Linguagem, no gênero prova acadêmica, para atender à solicitação de propor alterações para os problemas de coesão do texto de uma criança de 10 anos com as devidas justificativas. Tais fatos impelem o formando a lidar com conhecimentos que circulam no âmbito da comunidade acadêmica que participam na configuração do estilo, por exemplo:

- o das formas composicionais dos gêneros do discurso escolar-científico que implica no domínio da face homogeneizadora da língua semióforo, necessário para realizar a tarefa de escrita do enunciado;
- o do conteúdo temático referente à coesão textual aplicada ao texto, necessário para realizar a análise do texto da criança de 10 anos;
- o da metalinguagem específica da teoria Linguística, necessário para justificar as soluções propostas.

Todos esses conhecimentos devem ser expostos pelos formandos segundo as expectativas dos coenunciadores (especialmente a instituição avaliadora) inseridos na comunidade com a qual buscarão dialogar por meio do estabelecimento de relações de similitude estilística produzidas com base no que conhecem dos discursos produzidos nesse campo do saber.

Sintetizando os aspectos até aqui depreendidos, pode-se dizer que o acadêmico que realiza a prova está, também, proporcionando avaliação das Instituições de Ensino Superior (IES) de que faz parte, por meio de um Exame Nacional de Cursos (ENC) desencadeado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas do Ministério de Educação (INEP). Diante dessa instituição, representada no exame por uma banca corretora, os formandos em Letras precisarão legitimar sua enunciação fazendo crer num saber reflexivo e organizado formalmente a

respeito dos pressupostos teóricos abordados pelas Ciências Linguísticas, com atenção primordial aos fenômenos da coesão, tema que deverá ser abordado segundo as coerções do discurso escolar-científico, no gênero prova acadêmica.

Organizar a réplica nessas circunstâncias genéricas significa construir formas composicionais argumentativas para expor o relato da análise da coesão do texto-base que implica: identificar os três problemas de coesão demonstrando-os; apresentar soluções para os problemas identificados e justificar as soluções apresentadas com apoio de noções linguísticas.

A tematização de aspectos tais como “apresentar soluções”, “problemas de coesão”, “texto de uma menina de 10 anos”, “justificar com apoio em noções linguísticas” no enunciado da questão discursiva indica que a pretensão institucional não era apenas avaliar os conhecimentos linguísticos e de língua portuguesa de formandos em Letras na condição de alunos em final de curso. Tais aspectos revelam também que o interlocutor com o qual a instituição esperava dialogar seria alguém que se representasse no papel de um professor estudioso da linguagem, que fosse capaz de agir por meio dela e de explicar sua ação optando por uma determinada metalinguagem que lhe permitisse convencer o leitor/avaliador de que sabia “o quê” e “por que” propôs as sugestões de alteração ao texto-base e “como” propô-las.

Essa representação de professor depreendida da questão do exame é semelhante à indicada nos PCN, de modo que se pode dizer que há consonância entre elas. No caso do Exame, esses aspectos dão indicação de que o formando foi interpelado a assumir a posição de professor por meio do gesto de correção do texto de uma criança que poderia ser identificada como seu futuro aluno. No item em que tratam dos princípios organizadores dos conteúdos do ensino de língua portuguesa, os PCN (1998) recomendam que os conteúdos sejam articulados em torno de dois eixos básicos: o uso da língua oral e escrita e a reflexão sobre a língua e a linguagem. Esses dois eixos, o da ação e o da reflexão sobre a linguagem, resumem a prática esperada no ensino de língua portuguesa.

Na questão discursiva proposta no Exame, o texto da criança de 10 anos pode ser visto como um exemplo de ação sobre a linguagem praticada pela criança.

Já no enunciado do Exame, verificamos que a instituição deixou pistas de que pretendia avaliar a reflexão que o formando faria a respeito da ação sobre a linguagem realizada pela criança. Assim, podemos dizer que a questão discursiva construiu um simulacro da práxis (ação x reflexão) do ensino de língua/linguagem em sala de aula. Nossa hipótese é que os diferentes modos de o formando ler e interpretar esse simulacro ficaram marcados nas réplicas dirigidas à instituição e ao aluno e podem ser recuperadas e explicadas por meio de indícios reveladores do modo como os formandos representam o papel do professor de língua portuguesa.

Para formalizar as observações, faremos três levantamentos iniciais abrangendo todo o *corpus*: o levantamento de todos os problemas identificados, o levantamento de todas as soluções propostas e o levantamento de todas as justificativas apresentadas com apoio em noções linguísticas. Paralelamente ao levantamento quantitativo, serão verificadas as ocorrências significativas de indícios de representação do papel do professor de língua portuguesa (neste caso, os indícios se destacam menos pelo quantitativo e mais pela característica reveladora de nuances que nem sempre os números e as estatísticas permitem depreender). Num segundo momento, faremos o levantamento das operações linguísticas realizadas com oito operadores importantes na cadeia referencial do texto-base presentes no segundo parágrafo e, a partir de uma análise comparativa com cada reformulação proposta, depreenderemos os indícios de representação do papel de professor.

4.1.2 O discurso escolar-científico e os indícios de representações do papel do professor e da língua semióforo

Ao analisarmos o conjunto dos enunciados-resposta, verificamos que as réplicas dos formandos foram construídas segundo dois grandes modos de elaborar as formas composicionais: um sustentado na análise argumentativa e outro sustentado na reformulação da narrativa do texto-base.

- Quando a resposta à questão sustentou-se na análise argumentativa, apresentaram dois tipos de relatos: um geral e outro específico.

- Quando a resposta à questão sustentou-se na reformulação da narrativa, apresentaram três tipos de relatos: dois tipos de resposta com relatos mistos (uma parte narrativa e outra argumentativa) e um tipo somente com a narrativa.

Dessa forma, os dois modos de elaborar o enunciado permitiram o agrupamento dos enunciados em cinco tipos de respostas.

A divisão dos enunciados em cinco tipos considerou também que a resposta à questão da prova exigia que os formandos demonstrassem um saber reflexivo e organizado formalmente a respeito dos pressupostos teóricos abordados pela teoria Linguística, com atenção primordial aos fenômenos de coesão aplicados à correção do texto de uma criança de 10 anos. A seguir exemplificaremos cada um dos cinco tipos.

Tipo 1 – Relato argumentativo por meio do qual os formandos procuraram demonstrar a identificação dos problemas de coesão do texto-base, as propostas de solução e as justificativas:

E5

Na primeira oração, o pronome “eles” é usado repetidamente, quando poderia ser eliminado, pois o verbo já mostra a pessoa em que está conjugado. O pronome “que” e o advérbio “quando” também aparecem sem necessidade, assim como o substantivo “bezerros”, que já havia sido mencionado anteriormente e poderia ter sido substituído pelo pronome oblíquo “os”.

Na segunda oração o pronome # “eles” poderia ser evitado, pois sua colocação na oração tornou-a incoerente, sem sentido.

Na última oração o pronome relativo “que” e o verbo “ser” no pretérito, poderiam ser substituídos por uma vírgula.

Dessa forma o texto ficaria mais coeso e objetivo.

Tipo 2 – Relato argumentativo por meio do qual os formandos demonstraram uma análise generalizada, isto é, sem a demonstração de que os problemas de coesão tivessem sido identificados:

E32

O texto escrito por esta garota de dez anos apresentado neste fragmento adaptado de “Anáfora Indireta: O Barco Textual e suas Âncoras” necessita de uma revisão no que se diz respeito a organização de idéias, clareza, argumentação... entre outros itens.

Sendo assim, é de suma importância que se debata qualquer assunto para depois fazer o uso da escrita, pois são as diferentes opiniões que propiciam a argumentação textual.

A organização de idéias e a clareza estão relacionadas. Para que se entenda a mensagem que o autor quer passar necessita-se de questionamentos que leve o individuo a refletir qual o seu objetivo com o que esta escrevendo.

E logicamente, a pontuação é essencial para que qualquer produção seja entendida.

Todos esses aspectos são possíveis de se trabalhar com a “Reestruturação textual”.

Tipo 3 – Relato misto no qual os formandos apresentaram a reformulação da narrativa seguida de análise argumentativa por meio da qual procuraram demonstrar a identificação de algum problema e de alguma proposta de solução.

E33

O passeio na ilha.

Uma família foi passar as férias em uma ilha, enfrentaram vários obstáculos no caminho, mas conseguiu chegar lá.

Já era noite, se acomodaram, e, ao dormir perceberam que os bezerros começaram a correr. Foram verificar o que era, e logo viram que era apenas um caranguejo. A esposa desesperada começou a chorar, dizendo que queria ir embora.

Mas, ao amanhecer resolveram passar mais uns dias e foram muito felizes nesse passeio.

Foi tirado o pronome pessoal “eles” que estava repetitivo, e foi colocado algumas conjunções para organizar os períodos.

Tipo 4 – Relato misto no qual os formandos apresentaram a reformulação da narrativa seguida de análise argumentativa geral sem a demonstração de que tivessem identificado os problemas de coesão do texto-base.

E12

1ª - Ao anoitecer quando foram dormir, perceberam que alguns bezerros começaram a correr, foram ver o que era e se depararam com uma enorme sucuri engolindo um bezerro.

2ª - Como não puderam explorar o outro lado da ilha ficaram perto do lago pescando e andando de barco no lago.

3ª - Ao anoitecer quando foram dormir perceberam que os cavalos estavam assustados, ao verificar o que estava acontecendo se depararam com uma onça.

Pode-se com criatividade dar continuidade # a um texto já parcialmente construído.

Tipo 5 – Relato em que apresentaram somente a reformulação da narrativa de aventura, sem demonstrar, por meio da análise argumentativa, que tivessem identificado o problema de coesão do texto-base.

E3

Anoiteceu e eles perceberam uma grande movimentação na ilha, era um enorme caranguejo que se aproximava atemorizando a todos. Débora a esposa desesperou-se.

Amanhecendo o dia a família resolveu desbravar o lugar, achando assim, o caminho de volta chegando no local, perceberam que o barco estava demolido e ao seu lado marcas de caranguejo.

Para uma melhor visualização dos dados, a Tabela 01 apresenta um levantamento quantitativo da classificação dos diferentes tipos de resposta em todo o *corpus*.

Tabela 01 – Levantamento dos Tipos de enunciados-resposta

Tipos de enunciados-resposta	Nº de textos	%
Tipo 1 análise	10	13
Tipo 2 análise geral	10	13
Tipo 3 Reformulação da narrativa\análise	12	16
Tipo 4 Reformulação da narrativa \análise geral	18	24
Tipo 5 Reformulação da narrativa	25	34
Total	75	100

Nos enunciados relativos aos Tipos 3, 4 e 5 (55 textos), verificou-se uma reformulação da narrativa do texto-base seguida ou não de análise. Nos enunciados do Tipo 5 (25 textos), a resposta constituiu-se de uma reformulação da narrativa sem incluir nenhuma análise. Neste caso, ficou evidente a não apreensão do gênero proposto para o enunciado-resposta. Nos enunciados do Tipo 4 (18 textos), houve a reformulação e uma análise geral desfocada do tema proposto e no Tipo 3 (12 textos) houve a reformulação e uma análise ligeiramente focada no tema, já que procuraram demonstrar que detectaram algum problema de coesão. Nestes dois

últimos casos, Tipos 3 e 4, a configuração semiótica do enunciado-resposta, isto é, sua conformação gráfica, ficou fragmentada em dois textos independentes (um texto narrativo e outro argumentativo) revelando pouca familiaridade com os enunciados do discurso escolar-científico. Nas respostas do Tipo 1 e do Tipo 2, reunimos os enunciados-resposta cuja configuração semiótica revelou um todo composicional; contudo, separamos em dois tipos porque evidenciaram diferentes modos de apreender o tema proposto e de organizar as formas composicionais do discurso escolar-científico. No Tipo 1 (10 textos), reunimos aqueles enunciados que procuraram identificar e demonstrar os problemas de coesão e apresentar propostas de solução. Estes são os que evidenciaram maior familiaridade com o gênero do discurso escolar-científico. No Tipo 2 (10 textos), reunimos aqueles que apresentaram comentários gerais sem a identificação do problema, a proposta de solução e a justificativa. Neste caso, apesar de apresentarem um todo composicional, não demonstraram a apreensão do tema proposto.

No geral, os formandos apresentaram grande dificuldade em organizar o relato segundo as coerções do gênero prova acadêmica que supunha a construção de enunciados argumentativos por meio dos quais deveriam demonstrar a reflexão sobre os problemas de coesão do texto-base, propondo soluções fundamentadas na teoria linguística.

A seguir, apresentaremos a análise dos dados referente a cada tipo de resposta. Nessa análise, procuraremos considerar tanto os dados referentes à expectativa da instituição, quanto os dados efetivamente apresentados nos enunciados e os indícios de representação apreendidos. Apresentaremos, primeiro, a análise que se centrou na parte argumentativa das respostas seguida da análise da parte narrativa.

A tabela 2, a seguir, mostra um levantamento geral das ocorrências esperadas e das ocorrências efetivamente apresentadas do ponto de vista descritivo (com a identificação dos problemas de coesão, as propostas de solução e as justificativas). Calculamos o número de ocorrências esperadas para cada tipo levando em consideração que cada enunciado deveria apresentar nove ocorrências (três para cada categoria). Em termos quantitativos, esperava-se, por exemplo, que

os 10 enunciados do Tipo 1 apresentassem um relato descritivo com 30 ocorrências de identificação de problemas; 30 ocorrências de propostas de solução e 30 ocorrências de justificativas.

Poderemos observar que o número 30 corresponde à “expectativa” de 100%. O percentual de ocorrências efetivamente apresentadas pelos enunciados classificados como Tipo 1 foi calculado tomando como referência essa base de cálculo que vai variar de acordo com o número de textos agrupados em cada Tipo. Para o Tipo 3, por exemplo, a base de cálculo será 36, pois a expectativa (100%) de identificação de problemas corresponde a esse valor (o quantitativo se repete para a expectativa de soluções e de justificativas), porquanto, nesse grupo há 12 textos. O percentual das ocorrências efetivamente apresentadas foi calculado com base na expectativa para cada Tipo.

Tabela 02 – Levantamento geral de expectativa de ocorrências e das ocorrências apresentadas em cada tipo de enunciado

Tipos de enunciados	Tipo1	%	Tipo 2	%	Tipo 3	%	Tipo 4	%	Tipo 5	%	Total	%
Nº de textos	10	13	10	13	12	16	18	24	25	34	75	100
Expectativa de ocorrências	30	100	30	100	36	100	54	100	75	100	225	100
Nº de ocorrências de problemas identificados	19	63	0	0	16	44	0	0	0	0	35	16
Nº de ocorrências de soluções propostas	20	66	0	0	19	53	0	0	0	0	39	17
Nº de ocorrências de justificativas apresentadas	2	7	0	0	2	5	0	0	0	0	4	2

É preciso esclarecer que nem sempre as soluções apresentadas foram para os problemas indicados e houve casos em que os formandos apresentaram a solução sem ter descrito o problema para o qual apresentavam a proposta de solução. Se observarmos o total de ocorrências, poderemos verificar que estas se concentraram na identificação dos problemas com 35 ocorrências (16% da expectativa) e nas propostas de solução com 39 ocorrências de soluções propostas (17% da expectativa). A apresentação de justificativa teve o menor índice percentual, com 2% do total das ocorrências esperadas.

Podemos verificar também que as ocorrências de respostas, segundo as expectativas concentraram-se nos enunciados-resposta do Tipo 1 e do Tipo 3. Isto é, são esses os enunciados que apresentaram um relato mais descritivo com a demonstração da análise\reflexão sobre a produção linguística da criança. Nos enunciados do Tipo 2, do Tipo 4 e do Tipo 5 não houve a análise e a descrição conforme a expectativa.

Constatamos, também, a partir dos diferentes modos de assumir a correção do texto-base, que a pergunta dirigida ao formando revelou diferentes atitudes responsivas e resultou em diferentes modos de representar o papel do professor de língua portuguesa. Lembramos que Bakhtin afirma: “Desde o início, porém, o enunciado se constrói levando em conta as atitudes responsivas, em prol das quais ele, em essência, é criado” (2003, p. 301). Nesse sentido, entendemos Bakhtin afirmar que o enunciado não só responde, como também pressupõe e espera respostas, formando elos na cadeia discursiva. No caso dos textos que compõem o *corpus* da pesquisa, um dos elos dessa cadeia é o que liga o formando, em sua posição de professor, à criança de 10 anos, suposto aluno cujo texto deveria ser analisado e corrigido. Os cinco tipos de respostas analisados desse ponto de vista revelaram, como já exemplificamos, dois grandes modos de corrigir o texto do aluno. Um deles diz respeito às correções centradas na reformulação da narrativa do texto-base e o outro diz respeito às correções expostas no relato argumentativo da análise e reflexão que os formandos procuraram realizar sobre os problemas de coesão do texto-base.

Sobre a correção de textos em situação escolar, Serafini aponta três tipos: a correção resolutiva, a indicativa e a classificatória. A correção resolutiva consistiria numa intervenção do professor no texto do aluno de modo a corrigir e apresentar a solução para tudo o que considera problemático “reescrevendo palavras, frases e períodos inteiros”. Neste caso, afirma a autora, “o erro é eliminado pela solução que reflete a opinião do professor” (1994, p.113). Na correção indicativa, o professor se limitaria a indicar, por meio de traços (sublinhando no corpo do texto ou marcando com traços verticais nas laterais), grandes trechos ou palavras soltas que julgasse pouco claros. Neste caso, a autora afirma que haveria uma ambiguidade na correção e o aluno ficaria impedido de buscar soluções porque não haveria precisão na

identificação do problema. Por exemplo, se o professor apenas sublinha uma palavra no texto do aluno, ele estará fazendo uma correção indicativa, porém, se apresenta a palavra escrita de um modo diferente (corrigida), ele estará fazendo a correção resolutive. As duas operações podem também aparecer conjugadas. Na correção classificatória, o professor faria uma classificação não-ambígua do que julgaria problemático no texto do aluno. Neste caso, é importante que haja uma negociação entre o professor e a classe, pois a classificação deve ser do conhecimento do aluno. Neste último tipo de correção, a autora defende que haveria grandes vantagens, porque ela permitiria um agrupamento e uma catalogação dos problemas por parte do professor. Da parte do aluno, a autora sugere que este ficaria estimulado a trabalhar sobre seu texto. Sabemos, no entanto, que dependendo dos aspectos nos quais o professor centrar sua atenção (aspectos formais ou aspectos discursivos, isto é, aspectos superficiais do texto ou relacionados aos sentidos) a correção classificatória poderá ser tão inócua quanto as outras duas correções apontadas como pouco producentes. Esta observação encontra sustentação nas constatações que Ruiz (1998) fez ao estudar a correção de textos na escola:

A julgar pela enorme quantidade de símbolos que remetem às convenções relacionadas à modalidade escrita, em contraste com o reduzido número dos que dizem respeito aos aspectos textuais, fica claro como a tipologia que está na base do código de correção classificatória se apresenta de modo acentuadamente refinado no que tange às questões que se esgotam no domínio da frase, e de modo marcadamente grosseiro quando se trata de problemas que extrapolam esse limite e passam a dizer a respeito do texto (Ibid., p. 123).

O estudo de Ruiz foi realizado na década de noventa, com professores experientes e boa parte deles já havia frequentado cursos de pós-graduação. Isso mostra que, apesar da experiência e do contato com novas teorias linguísticas, o avanço no trabalho de correção do texto do aluno é lento. Sobre os avanços, a autora constatou que eles apareceram num novo tipo de correção o qual classificou de textual-interativo. Este corresponderia a comentários mais longos escritos nos textos dos alunos nos quais o professor explicitava sua correção e/ou tratava da tarefa de revisão pelo aluno. Esse tipo de correção apareceu quando o professor observava que fazer a indicação do problema ou mesmo a indicação e a classificação juntas pareciam insatisfatórias. Concluiu, ainda, que a correção resolutive seria um modo de apontar para os “erros” monofonicamente, na medida

em que o professor não daria abertura ao diálogo. As demais, em diferentes graus, revelariam uma participação, polifonicamente, do espaço de linguagem do aluno, suporiam uma interlocução, um retorno por meio da reescrita por parte do aluno (RUIZ, 1998, p. 192).

Embora o objetivo de nosso trabalho não seja o de realizar uma classificação exaustiva dos tipos de correção, tarefa já desempenhada pelas autoras, olhar para os enunciados dos formandos com vistas a compreender o modo como assumem a correção do texto do aluno pode ser útil para explicar os indícios do modo como representam o papel do professor de língua portuguesa no trabalho que realizariam com a língua semióforo ao assumirem a correção do texto e ao proporem (ou não) um diálogo com o aluno. Um dos fatos constatados, por exemplo, é que nem sempre a proposição do diálogo será produtiva, isto é, nem sempre fornecerá uma descrição linguística que seria produtiva para explicitar os problemas do texto e os caminhos para encontrar possíveis soluções.

Se considerarmos que no enunciado do Exame a instituição deixou pistas de que pretendia avaliar a reflexão que o formando faria a respeito da ação sobre a linguagem realizada pela criança e que a demonstração dessa reflexão fundamentada em aspectos linguísticos seria reveladora de alçamento à posição de professor, podemos constatar que houve duas grandes tendências. Nos enunciados do Tipo 1 e do Tipo 3, houve tendência de alçamento para um modo de representar o papel de um professor-investigador já que nas respostas, como veremos mais adiante, os formandos procuraram demonstrar seus conhecimentos por meio da reflexão sobre a linguagem, embora tenham se mostrado instáveis tanto no que diz respeito ao domínio dos conceitos linguísticos quanto em se tratando do domínio das formas composicionais do discurso escolar-científico necessários à demonstração da reflexão. Nos enunciados do Tipo 2, do Tipo 4 e do Tipo 5, os formandos demonstraram tendências de alçamento para um modo de representação do papel de professor-repassador de conteúdos na medida em que, ao serem chamados a identificar problemas linguísticos no texto do aluno, a apresentar soluções e a justificá-las com apoio em noções linguísticas, omitiram-se de demonstrar a reflexão ou apresentaram uma reflexão sem sustentação teórica. O

quadro abaixo apresenta uma classificação dos Tipos de enunciados, segundo a tendência de representação iniciada.

Quadro 08 – Levantamento dos tipos de enunciados e das representações iniciadas

Tipos de enunciados	Representações iniciadas	Nº de textos
Tipo 1 - Análise	Professor-repassador de conteúdos com alçamento a professor-investigador	10
Tipo 2 Análise geral	Professor-repassador de conteúdos	10
Tipo 3 Reformulação da narrativa\ análise	Professor-repassador de conteúdos com alçamento a professor-investigador	12
Tipo 4 Reformulação da narrativa\análise geral	Professor-repassador de conteúdos	18
Tipo 5 Reformulação da narrativa	Professor-repassador de conteúdos	25
Total de enunciados		75

A seguir, apresentaremos, exemplificando e analisando cada um dos cinco tipos de enunciados-resposta e os indícios de representação depreendidos. Para tanto, foram separados em dois grupos: os que se caracterizaram pela exploração analítica e os que têm em comum a reformulação do texto-base.

4.1.3 Análise dos enunciados-resposta caracterizados pela exploração analítica do texto-base

Nos enunciados-resposta, os trechos identificados por números e destacados em negrito correspondem à identificação do problema de coesão; aos sublinhados correspondem a solução apresentada e, por fim, com maiúsculas correspondem à justificativa. A seguir, analisaremos os enunciados classificados como Tipo 1 e Tipo 2. No item 3.1.4, analisaremos os Tipo 3, Tipo 4 e Tipo 5, respectivamente.

Tipo 1 – Relato argumentativo por meio do qual os formandos procuraram demonstrar a identificação dos problemas de coesão do texto-base, as propostas de solução e as justificativas:

E5:

Na primeira oração, (1) o **pronome “eles”** é usado **repetidamente**, quando poderia ser eliminado, pois O VERBO JÁ MOSTRA A PESSOA EM QUE ESTÁ CONJUGADO. (2) O **pronome “que”** e o **advérbio “quando”** também aparecem **sem necessidade**, assim como (3) o **substantivo “bezerros”**, que já havia sido **mencionado anteriormente** e poderia ter sido substituído pelo pronome oblíquo “os”.

Na segunda oração (4) o pronome # “eles” poderia ser evitado, pois sua colocação na oração tornou-a incoerente, sem sentido.

Na última oração (5) o pronome relativo “que” e o verbo “ser” no pretérito, poderiam ser substituídos por uma vírgula.

Dessa forma o texto ficaria mais coeso e objetivo.

Consideramos que no enunciado E5 houve a identificação de três problemas (1, 2 e 3). Nessas três ocorrências, o formando cita o termo e especifica o problema identificado como se pode verificar nos trechos negritados. Foram consideradas quatro propostas de solução (trechos grifados) e uma justificativa (trecho destacado com letras maiúsculas). Podemos observar que houve maior número de proposta de solução do que de identificação de problemas. Nos trechos indicados pelos números 4 e 5, os problemas não foram identificados explicitamente. Nesses dois últimos trechos, o formando faz a citação do termo com problema, entretanto, não especifica o problema detectado, isto é, não o descreve.

Quanto aos problemas identificados, verificamos que nos trechos indicados pelos números 1 e 3 o formando destaca dois termos por meio de citação em ilha textual e identifica, para os dois casos, o problema da repetição. No trecho 1, afirma: “na primeira oração o **pronome “eles”** é usado **repetidamente**” e, no trecho 3 “o **substantivo “bezerros”**, que **já havia sido mencionado**”. Ainda no trecho 3, podemos verificar que, embora não seja utilizado o termo repetição, esse é o problema detectado. O outro problema identificado (trecho 2) é o uso de termos que não desempenham função no texto, já que afirma que são usados “sem necessidade”: “O **pronome “que”** e o **advérbio “quando”** também **aparecem sem necessidade**”.

Quanto às propostas de solução, nos trechos indicados pelos números 4 e 5, embora os problemas não tenham sido identificados explicitamente, aparece a menção, em ilha textual, de termos do texto-base seguidos da proposta de solução, já que afirma em 4: “o pronome # “eles” poderia ser evitado” e em 5: “o pronome relativo “que” e o verbo “ser” no pretérito poderiam ser substituídos por uma vírgula”.

Nos dois casos, as propostas de solução correspondem à eliminação dos termos. Não é identificado, no entanto, o motivo pelo qual tal procedimento deveria ser adotado. Nesses dois casos, o formando percebe que há algum problema, porém não o identifica, não diz qual é o problema para o qual apresenta a solução na análise feita. Ainda no que diz respeito às soluções propostas, verificamos que apresenta mais duas (trechos 1 e 3). Essas, diferentes das duas anteriores, estão acompanhadas da identificação do problema. Para o primeiro, indica como solução a eliminação: (1) “o **pronome “eles” é usado repetidamente**, quando poderia ser eliminado”; para o terceiro problema, indica a substituição: (3) “O **substantivo “bezerros”**, que já havia sido **mencionado anteriormente** e poderia ter sido substituído pelo pronome oblíquo ‘os’”.

No que diz respeito à justificativa, “O VERBO JÁ MOSTRA A PESSOA EM QUE ESTÁ CONJUGADO”, observemos que a fundamentação vem da gramática tradicional e o olhar do analista fica restrito ao âmbito da frase. No trecho seguinte, na parte subsequente ao trecho grifado: “o pronome # ‘eles’ poderia ser evitado, pois sua colocação na oração tornou-a incoerente, sem sentido”, podemos verificar que o formando apresenta uma justificativa genérica, do tipo “curinga” (termo usado por RUIZ, 1998), que normalmente é utilizada para “justificar” qualquer procedimento realizado. Nesse caso, podemos observar que não há a justificativa para a solução proposta que sugere que o “pronome eles” seja evitado, a afirmação serve apenas para desqualificar o uso linguístico do aluno.

Para efeitos do levantamento quantitativo, foram contados no enunciado E5 três ocorrências de identificação de problemas, quatro ocorrências de propostas de solução e uma ocorrência de justificativa.

A Tabela seguinte apresenta um levantamento geral das ocorrências apresentadas no conjunto dos enunciados agrupados no Tipo 1. A base considerada para o cálculo do percentual de cada categoria foi 30, pois consideramos que eram esperadas 30 ocorrências de identificação de problemas, 30 ocorrências de propostas de solução e 30 justificativas a serem apresentadas no grupo de dez enunciados do Tipo 1.

Tabela 03 – Levantamento geral dos problemas identificados, das soluções propostas e das justificativas apresentadas nos enunciados do Tipo 1

Enunciados Tipo 1 – 10 textos			
Pontos indicados na questão do Exame	Expectativa de ocorrências	Ocorrências apresentadas	% de ocorrências apresentadas
Problemas	30	19	63
Soluções	30	20	66
Justificativas	30	2	7
Total	90	41	45

A Tabela 03 mostra que, nos dez textos agrupados no Tipo 1, houve 19 ocorrências de identificação de problemas e 20 ocorrências de proposta de solução, isto é, foram apresentadas 63% das ocorrências de problemas e 66% das ocorrências de propostas de solução esperadas. Apresentaram 2 ocorrências de justificativa que correspondem a 7% do esperado. Esses dados indicam que os formandos desse grupo tiveram mais facilidade para identificar os problemas no texto do aluno e para propor soluções do que para justificar os procedimentos com apoio em noções linguísticas.

As perguntas feitas a partir dessa primeira constatação foram: Quantos e quais problemas foram identificados? Quais soluções propuseram? Quais justificativas apresentaram e qual foi a fundamentação teórica? Na busca dessas respostas, a hipótese feita foi a de que essas questões permitiriam depreender os indícios de representação que o formando faz do papel do professor e de sua relação com o caráter simbólico da língua semióforo.

Demonstraremos, primeiro, os resultados do levantamento dos problemas identificados nos enunciados-resposta agrupados no Tipo 1 (Tabela 04), seguido do levantamento das propostas de solução (Tabela 05) e das justificativas (Tabela 06). Relembramos que a base para o cálculo da porcentagem de frequência efetivamente apresentada para a Tabela 04, a seguir, e para as Tabelas 05 e 06 será 30.

Tabela 04 – Levantamento dos problemas de coesão identificados no texto-base pelos enunciados do Tipo 1

Enunciados do Tipo 1 – 10 textos (expectativa de ocorrências = 30)		
Problemas de coesão identificados	Quantidade de problemas identificados	% de ocorrências apresentadas
Repetição	13	43
Termo sem função	03	10
Falta de antecedente	03	10
Total	19	63

Já verificamos que a tarefa de “identificar os problemas” no texto do aluno foi desempenhada com relativa eficiência pelos formandos (nos enunciados do Tipo 1), tendo em vista que 63% das 30 ocorrências esperadas foram apresentadas. Dentre os problemas identificados (19 ocorrências), a tabela 04 mostra que a maioria dos casos identificados (43% ou 13 ocorrências) foi o problema de repetição. A menor parte (10% ou 3 ocorrências em cada caso) foi identificada, respectivamente, como a presença de termos sem função no texto e a utilização de anáfora sem antecedente explícito. Um número significativo (37% ou 11 casos), dentre as 30 ocorrências esperadas, não foi apresentado nas respostas dos formandos.

Esses dados evidenciam que os formandos que construíram enunciados agrupados no Tipo 1 conseguem identificar com mais facilidade os problemas que são evidentes na superfície textual, como é o caso da repetição. Mesmo no caso da identificação de “termos sem função” no texto, as três ocorrências identificadas correspondem também a problemas que se destacam na superfície textual. Verifiquemos, a seguir, no trecho em destaque no texto-base, a ocorrência apontada por três formandos.

Trecho do segundo parágrafo do texto-base: “[...] Quando eles foram dormir eles perceberam que os bezerros começaram a correr e **que quando** eles foram ver o que estava assustando os bezerros”.

O caráter fragmentário da sintaxe na escrita do aluno, no trecho em destaque, chama a atenção na superfície textual. Apesar disso, houve somente três

ocorrências de identificação desse problema. Tal fato permite inferir que não bastava o problema estar visível na superfície textual, para que fosse percebido. O critério da maior visibilidade na superfície textual, associado com o da repetição parece ter sido um fator determinante para que o problema textual fosse identificado. Atentemos para o fato de que neste último, o da repetição, o problema fica duplamente visível porque há recorrência do mesmo (é o da repetição da anáfora “eles” que teve maior índice de detecção no *corpus*). Nesse, pode-se dizer que a repetição foi o problema mais detectado, provavelmente, por tornar-se incômoda mesmo para o olho do formando, ainda destreinado na “caça aos erros”, no texto do aluno. Se o problema mais identificado foi o da repetição, cabe indagar se houve algum tipo de solução mais frequentemente apontada ou não.

Na Tabela 05, demonstraremos o levantamento das soluções propostas pelos dez enunciadores agrupados no Tipo 1.

Tabela 05 – Levantamento das ações apresentadas como proposta de solução nos enunciados do Tipo 1

Enunciados do Tipo 1 – 10 textos (expectativa de ocorrências = 30)		
Ações apresentadas como solução	Quantidade de propostas de solução	% de ocorrências apresentadas
Eliminar	13	43
Substituir	04	13
Explicitar antecedente	03	10
Total	20	66

Podemos observar que os formandos foram eficientes em propor soluções, especialmente quando se tratou de “eliminar” o termo problema, já que a maior parte (43%) das propostas de solução apresentadas correspondeu à supressão do termo identificado como problemático no texto do aluno. Um percentual menor (13% e 10%) correspondeu à substituição e à explicitação de formas nominais utilizadas sem ancoragem em antecedentes explícitos no texto. Um percentual significativo (34%) do total das propostas de solução esperadas não foi apresentado. Duas das quatro ocorrências de substituição foram indicadas para o termo “bezerros” que

apareceu repetido no mesmo parágrafo do texto-base, conforme se pode constatar no trecho do texto-base em destaque: “[...] Quando eles foram dormir eles perceberam que os **bezerros** começaram a correr e que quando eles foram ver o que estava assustando os **bezerros**”.

Como se pode constatar, tanto a identificação dos problemas como as propostas de solução foram, em sua grande maioria, condicionadas pela presença da repetição no texto-base. Não houve, por exemplo, nenhuma ocorrência de indicação de problema de coesão causado pela introdução de informação nova por meio de SN definido, conforme se pode verificar na primeira ocorrência de “os bezerros”. A diferença entre esse tipo de problema e o caso da repetição do termo “bezerros” está no fato de que a repetição é mais visível na superfície textual e, na maior parte das vezes, exige apenas um olhar localizado, enquanto a percepção de que houve a introdução de informação nova por meio de SN definido exige um olhar mais abrangente, ou seja, é preciso olhar para o texto como um todo para verificar se o SN definido realmente trata de uma informação nova ou se a informação já foi dada ou compartilhada. Os casos de explicitação de antecedente para formas sem ancoragem explícitas também exigem uma análise menos superficial do texto, motivo que talvez explique a baixa incidência de propostas de solução desse tipo (10% ou 3 ocorrências). Marcuschi (2001b), por exemplo, afirma que uma progressão referencial não implica, obrigatoriamente, na retomada dos mesmos referentes, nem na sua manutenção completa, frisando que o encadeamento referencial geralmente ocorre num processo de multilinearização. Contudo, a baixa incidência de identificação dos possíveis casos de falta de explicitação de antecedente para anafóricos no *corpus* pode ser explicada em razão de que os casos de anáfora indireta presentes no texto-base, especialmente em relação ao termo “eles”, foram identificados como um problema de repetição (e não como casos de anafórico sem antecedente explícito) e a sua eliminação foi a solução proposta pelos formandos. Em outras palavras, eles não perceberam as anáforas indiretas, por isso não a viram como problema. Só enxergaram as repetições presentes no texto-base.

No que diz respeito às justificativas para as propostas de solução, as afirmações generalizadas foram abundantemente empregadas como “justificativa

curinga”. Os enunciados-resposta estão salpicados de afirmações como as abaixo relacionadas que não justificam nem explicam, do ponto de vista linguístico, as soluções propostas:

E5: “[...] sua colocação na frase tornou-a incoerente, sem sentido.”

E8: “[...] sem elas as informações apresentam-se fragmentadas e ambíguas.”

E35: “[...] desvios das normas gramaticais.”

E39: “[...] a sua autora fez ligações coesivas equivocadas.”

E63: “[...] devem ser utilizados com maior precisão os elos coesivos.”

E70: “[...] acréscimos de elementos de coesão e coerência [...]”;

Como podemos observar, essas afirmações não se sustentam em noções linguísticas. Tais “explicações” deixam evidente a dificuldade dos formandos em justificar com consistência de modo a demonstrar os conhecimentos linguísticos adquiridos no período de formação na universidade. Se fossem apresentadas ao aluno, por exemplo, pouco lhe ajudariam a resolver os problemas de seu texto.

Na Tabela 06 apresentamos o resultado do levantamento das ocorrências de justificativa com apoio em noções linguísticas ou em noções gramaticais apresentadas.

Tabela 06 – Levantamento do tipo de fundamentação teórica das justificativas apresentadas nos enunciados do Tipo 1

Enunciados Tipo 1 – 10 textos (expectativa de ocorrências = 30)		
Tipo de fundamentação teórica das justificativas	Quantidade de ocorrências apresentadas	% de ocorrências apresentadas
Abordagem Gramatical (GT)	1	3,5
Abordagem Linguística (L)	1	3,5
Total	2	7

Os dados indicam que os formandos tiveram dificuldade de apresentar as justificativas, já que somente 2 (7%) das 30 justificativas esperadas foram apresentadas, o que corresponde a uma expectativa frustrada de 93%.

Retomaremos o trecho do enunciado E5 em que uma das justificativas foi apresentada: Na primeira oração, (1) “**o pronome “eles” é usado repetidamente, quando poderia ser eliminado, pois O VERBO JÁ MOSTRA A PESSOA EM QUE ESTÁ CONJUGADO**”.

O problema identificado foi a repetição do “pronome eles”. A solução foi a sua eliminação e a justificativa para essa solução diz respeito ao fato de que “o verbo já mostra a pessoa em que está conjugado”. Como se pode verificar, a justificativa está fundamentada na gramática tradicional e, como seria de se esperar, considerando a teoria sustentadora, o olhar do analista é dirigido para o aspecto gramatical e não para o sentido global do texto. Nesse caso, o formando justifica a proposta de eliminação do pronome “eles” em função da redundância da marca de número presente na desinência verbal. Observemos o trecho do texto-base para o qual está propondo alterações: “Quando **eles foram** dormir **eles** perceberam que os bezerros começaram a correr e que quando **eles foram** ver o que estava assustando os bezerros [...]”. O que o formando não constatou é que, nesse trecho do texto-base, os anafóricos “eles” carregam consigo informações sobre a estrutura textual precedente (a retomada é feita com ancoragem no SN indefinido “uma família” – que faz supor pai, mãe, filhos – introduzido no primeiro parágrafo) que são importantes para a manutenção da relação referencial global do texto. Indicar somente a sumária eliminação dos anafóricos “eles”, em função de que “o verbo já mostra a pessoa em que está conjugado”, é uma solução simplista que não traz para o centro da reflexão a questão de coesão em jogo. A ancoragem continuou sendo feita com base no mesmo modelo cognitivo ativado pela criança em seu texto.

Segundo Marcuschi (2001b), esse tipo de progressão referencial, cujos referentes não estão explicitados no cotexto e são construídos por meio de anáforas indiretas, é responsável por cerca de 60% das estratégias de referenciação; contudo, é pouquíssimo tratada no ensino. Pode-se dizer que são, inclusive, desconsideradas pelas abordagens mais tradicionais de coesão e coerência. Aliás, muito bem observou o autor que, por muito tempo, imaginou-se que todas as anáforas fossem diretas, ou correferenciais.

As eliminações propostas pelos formandos estão, na verdade, sendo propostas com objetivo de “despoluir” o texto das “poeiras da fala”, tão renegadas e tidas como as responsáveis pelas repetições que aparecem no texto escrito. No caso da justificativa analisada, o olhar do enunciador é tão localizado que ele só consegue perceber as relações entre o verbo e o termo antecessor.

Na outra ocorrência de justificativa apresentada nos enunciados do Tipo 1, como se poderá verificar, a seguir, o formando procurou apoiar-se na teoria linguística e, neste caso, podemos observar que o olhar não se faz tão localizado como acontece na justificativa anterior, embora fique evidente a dificuldade no uso da terminologia advinda dessa perspectiva teórica.

Trecho do enunciado de E37: “[...] 3ª É preciso dizer de quem “Débora” é esposa, solto assim, fica sem sentido, O PRONOME INDICATIVO PEDE UM REFERENTE”.

O trecho do texto-base para o qual foi feita a proposta de solução é o seguinte: “[...] **Débora que era sua esposa** começou a chorar dizendo que queria ir embora”.

No enunciado E37, o trecho grifado corresponde à proposta de solução para o SN descritivo “Débora que era sua esposa”. O trecho em negrito, “solto assim”, corresponde à identificação do problema, isto é, à falta de explicitação de antecedente para o nome próprio usado na forma descritiva como anáfora sem reativar nem retomar elementos mencionados. Em maiúscula está o trecho que justifica a proposta de solução para o problema: “O PRONOME INDICATIVO PEDE UM REFERENTE”. Como se pode notar, o formando demonstra que percebe a importância de apoiar sua justificativa na teoria linguística, procura analisar o texto do ponto de vista da progressão referencial, conforme solicitado na questão, entretanto, fica evidente que está às voltas com o uso da terminologia científica demonstrando pouca familiaridade com a teoria e com os enunciados do gênero que deve utilizar.

De modo geral, observamos que, nos enunciados do Tipo 1 os relatos apresentaram um efeito de cientificidade marcado pela aparente negação da subjetividade, pela predominância temática, pelas construções sintáticas na voz

passiva, pelo índice de indeterminação do sujeito; no entanto, “o como” dizer deve associar-se ao “o que dizer”, de modo a se construir uma unidade discursiva consistente. Ligando “o que dizer” ao conhecimento linguístico (ou gramatical), vemos que a recorrente ausência de sustentação teórica no emprego das justificativas, ou melhor, a quase ausência de justificativas apoiadas em noções linguísticas, nega o *ethos* do saber, revelando um discurso que se qualifica somente no modo da aparência porque não demonstra deter os saberes que o campo de comunicação verbal em que se insere requer. Lembramos que o saber dado pela Ciência Linguística insere o sujeito em determinado lugar enunciativo e, no contexto enunciativo em questão, qualificaria o discurso diante dos enunciadores. De modo inverso, a não-demonstração desse saber desqualifica o discurso.

Nos enunciados do Tipo 2, as dificuldades dos formandos apresentaram-se mais salientes, já que, na maior parte dos casos, detectam os trechos com problema, porém não conseguem descrevê-los. O máximo que demonstram são trechos do texto-base e trechos que propõem em substituição, como veremos a seguir, na análise dos enunciados classificados como Tipo 2.

Tipo 2 – Relato argumentativo por meio do qual os formandos demonstraram uma análise generalizada, isto é, sem a demonstração de que os problemas de coesão tivessem sido identificados:

E7

Os fragmentos (1)“e que quando eles”, (2) “eles de repente” e (3)“Débora que era sua esposa” são partes sem ligações coesivas com as outras informações do texto. São erros previsíveis para a idade da autora, mas que dificultam a compreensão e o sentido do texto. No primeiro fragmento melhor seria: “**e então acharam melhor ver o que estava assustando os bezerros**”. No segundo: “**E então, de repente, com uma patada só**”. E no terceiro: “**Débora, que era a esposa do chefe da família**”.

Estas alterações são necessárias para que o texto apresente coesão de idéias e coerência nos argumentos apresentados. Sem elas as informações apresentam-se fragmentadas e ambíguas.

No enunciado E7, salientamos os trechos indicados pelos números 1, 2 e 3 destacados nas “ilhas textuais” pelo formando. Podemos verificar que há percepção, por parte dos formandos, dos trechos com problemas, para os quais propõem novos segmentos em substituição; contudo, não há a descrição linguística dos fatos analisados.

Observemos que, após os três segmentos destacados, há uma afirmação geral, do tipo “curinga” para qualificar os três problemas destacados: “são partes **sem ligações coesivas** com as outras informações do texto. **São erros previsíveis para a idade da autora [...]**”. Fica evidente que o formando percebe que há algum problema, mas não consegue identificá-lo em sua especificidade e não o descreve. A afirmação generalizante é um recurso de que lança mão para cumprir a tarefa sem se comprometer com uma afirmação mais precisa que exigiria um domínio da teoria linguística ou mesmo da teoria gramatical.

O mesmo ocorre nas propostas de solução grifadas. Podemos verificar que há a proposta de solução apresentando novos trechos para substituir a escrita do aluno, sem que as operações linguísticas realizadas sejam descritas. Há três propostas de segmentos para solucionar os problemas detectados. Nas duas primeiras, para o segmento 1 (“e que quando eles”) e para o segmento 2 (“eles de repente”), são realizadas as seguintes operações: a eliminação e a substituição com acréscimos. Para o trecho 1, é proposto: “e então acharam melhor ver o que estava assustando os bezerros”. Para o trecho 2: “E então, de repente, com uma patada só”. Observemos, a seguir, no segundo parágrafo do texto-base, que os trechos destacados pelo formando (e assinalados por nós) apresentam, de fato, uma fragmentação na sintaxe. Ela parece ocorrer em função da tentativa que o aluno faz de construir o suspense para a narrativa:

Quando eles foram dormir eles perceberam que os bezerros começaram a correr **(1) e que quando eles** foram ver o que estava assustando os bezerros. Quando **(2) eles de repente**, com uma patada só um caranguejo gigante os atacou. Débora que era sua esposa começou a chorar dizendo que queria ir embora.

Como podemos verificar, a fragmentação na sintaxe do texto-base ocorre nos trechos em que são narrados a correria e o susto dos bezerros e também a curiosidade dos personagens. O aluno procura narrar esses fatos sem revelar os motivos da correria, na tentativa de construir e manter o suspense para a aventura narrada. Nesse momento da história, há um grande envolvimento do aluno com a ação que narra. A ocorrência de fragmentação sintática (anacoluto) na oração adverbial temporal anteposta, no trecho 2, por exemplo, é um indicador desse envolvimento. O suspense (para os personagens e para o leitor) só acaba com a

ação do ataque promovido pelo caranguejo no final do período. Relembrando: para solucionar os dois problemas destacados nesse trecho, o formando realizou operações linguísticas de eliminação e de substituição. Vejamos o efeito produzido pela proposta de correção.

No primeiro trecho, houve a eliminação do que foi considerado problemático (“que quando eles”) e a substituição do sintagma verbal (SV), “foram” (ver), pela seguinte sequência: “então acharam melhor” (ver). Observemos que os dois termos eliminados (“que quando”) realmente criavam problemas sintáticos já que não estavam desempenhando nenhuma função no texto. A substituição do SV (“foram”), no entanto, foi, em princípio, desnecessária, pois o verbo substituído não apresentava problemas. Para que possamos ter uma melhor percepção dos efeitos de sentido provocados pela substituição proposta, comparemos, a seguir, o trecho do texto-base para o qual o formando propôs as alterações e o trecho com as alterações propostas pelo formando.

Trecho do texto-base: “Quando eles foram dormir eles perceberam que os bezerros começaram a correr e **que quando eles** foram ver o que estava assustando os bezerros”.

Vejamos o mesmo trecho com a substituição proposta pelo formando: “Quando eles foram dormir eles perceberam que os bezerros começaram a correr e então acharam melhor ver o que estava assustando os bezerros”.

Observemos que a atitude decidida dos personagens, marcada no verbo de movimento “foram (ver)” na versão narrada pelo aluno, desaparece na substituição proposta pelo formando: “e então acharam melhor (ver)”. A substituição produz um efeito de indecisão por parte dos personagens e uma perda no ritmo das ações que antes supunham ímpeto na tomada de decisão, velocidade (correria), medo, angústia. O efeito provocado pela substituição resultou na eliminação da tentativa de criar suspense, provocando perda de expressividade no texto.

A solução proposta para o segmento 3 (“Débora que era sua esposa”) foi a seguinte: “Débora, que era a esposa do chefe da família”. A operação linguística realizada foi a substituição, com acréscimos, em busca de dar maior explicitação para o nome próprio usado na forma descritiva como anáfora sem reativar nem

retomar elementos explicitamente mencionados. Já vimos que, no texto da criança, a introdução desse referente novo como se fosse conhecido está se dando com base no modelo cognitivo que o termo “uma família” permite inferir e que revela um dos funcionamentos das anáforas indiretas (MARCUSCHI, 2001b). Nos acréscimos propostos pelo formando como solução, pode ser observado que a sintaxe da oração subordinada adjetiva explicativa foi mantida, o que mudou foi a substituição do termo “sua” (em “**sua** esposa”) por “a esposa do chefe da família”. Se o objetivo da substituição foi desfazer a ambiguidade presente em “**sua** esposa”, ela foi infrutífera, pois ao optar pela manutenção do vocábulo “esposa” relacionando-o ao vocábulo “família” manteve as mesmas associações e inferências propostas pela criança em seu texto. Se o objetivo foi dar mais formalidade ao texto, a expressão “chefe da família” pode ter feito a diferença. Afinal, o vocábulo “chefe” pressupõe hierarquia que pressupõe burocracia. Além disso, remete aos diferentes valores que são atribuídos, por exemplo, aos membros de uma família, cujo papel de “chefe” é sempre atribuído ao homem, mesmo quando se sabe que, segundo dados IBGE (2002), no Brasil mais de 20% dos lares são comandados por mulheres.

A aventura que a criança pretendia contar e o suspense que pretendia construir (aspectos importantes para esse gênero textual) foram ignorados na correção. Esse é um típico caso de correção de redação escolar em que o texto não foi olhado como uma unidade de sentido, em que o importante não é a história contada e o possível envolvimento do leitor com ela, mas a correção gramatical que busca a aproximação de um modelo de escrita tido como padrão.

O enunciado E7, citado no exemplo, no entanto, pode ser considerado uma exceção no Tipo 2, já que nele houve, pelo menos, a localização de trechos que apresentavam problemas e a tentativa de propor soluções, ainda que estas tenham se limitado a sugestões de substituição da escrita do aluno pela do formando, sem que fosse apresentada a análise justificada com apoio em noções linguísticas. Na maior parte dos casos nesse grupo, os enunciadores não conseguiram demonstrar que detectaram o problema de coesão.

O Enunciado seguinte, E6, é um exemplo de que alguns formandos até procuraram demonstrar que concebiam o texto como uma unidade de sentido;

entretanto, fica evidente a dificuldade que têm de sustentar uma análise a partir de uma perspectiva global.

E36

O texto tem unidade temática, mas o assunto não girou em torno do tema proposto. As idéias ficaram dispersas e confusas, pois falou de um monte de assunto e não falou de nada.

A falta de elementos coesivos rompeu com a continuidade da idéia.

O texto deve partir de uma unidade, obter elementos coesivos e ser mais objetivo, assim o texto terá sentido. A idéia do texto é muito boa e o tema “O outro lado da ilha” daria uma belíssima história.

O trecho em negrito mostra que há a afirmação de que o texto tem unidade temática, o que pressupõe uma análise do texto como uma unidade de sentido, contudo, os trechos grifados contradizem a afirmação inicial tornando evidente que ela foi feita mecanicamente. Nos cinco trechos grifados, a argumentação vai em direção contrária ao que foi afirmado sobre a existência de unidade temática no texto.

Esse é um exemplo representativo dos enunciados-resposta agrupados como Tipo 2, nos quais houve um discurso generalizante sem que fossem identificados os problemas de coesão, motivo pelo qual a tabela a seguir mostra que as ocorrências esperadas não foram descritas.

Tabela 07 – Levantamento dos problemas de coesão identificados, das soluções propostas e das justificativas apresentadas nos enunciados do Tipo 2

Enunciados Tipo 2 – 10 textos			
Pontos indicados na questão do Exame	Expectativa de ocorrência	Ocorrências apresentadas	% de ocorrências apresentadas
Problemas	30	0	0
Soluções	30	0	0
Justificativas	30	0	0
Total	90	0	0

Podemos verificar que nos dez textos agrupados no Tipo 2, os enunciadores não descreveram os problemas de coesão, nem as soluções e as justificativas conforme a expectativa. As réplicas elaboradas revelam indícios de que esses

formandos não têm familiaridade com os enunciados dos gêneros do discurso escolar-científico e não dominam a reflexão metalinguística, motivo pelo qual não realizaram a análise do ponto de vista descritivo. Lembramos que, dependendo do campo da comunicação, o uso de determinada metalinguagem qualifica ou desqualifica o discurso, de modo que, neste caso, demonstrar saber descrever (ou não) os processos de correção linguística utilizados na correção do texto do aluno insere o sujeito em determinado lugar enunciativo. Associando o conhecimento linguístico (e também o gramatical) ao emprego da metalinguagem específica, vemos que a recorrente ausência de sustentação teórica nas respostas torna inconsistente a maneira de informar e consolida um *ethos* do não-saber, um corpo frágil do sujeito que não detém os saberes que o campo de comunicação verbal em que se insere requer. Tais dados permitem afirmarmos que nesses enunciados há uma tendência ao alçamento para a representação do papel do professor-repassador de conteúdos.

Sobre a reflexão metalinguística, um levantamento sobre o uso da abordagem teórica, em todo o *corpus*, revelou que os formandos ora buscam apoio na Gramática Tradicional (GT), ora na Linguística (L), ora não explicitam a teoria sustentadora. A classificação de cada tipo de remissão à abordagem teórica permitiu verificar que os formandos recorrem a uma ou a outra perspectiva em momentos bem distintos.

Numa investigação particular desse quesito, classificamos as menções à abordagem teórica em cinco categorias: menções específicas à Linguística (L), menções genéricas à Linguística (L), menções específicas à Gramática Tradicional (GT), menções genéricas à Gramática Tradicional (GT). A quinta categoria é formada por um grupo em que não há menção explícita a nenhuma abordagem teórica. A seguir exemplificamos cada um dos casos elencados.

Quadro 09 – Exemplos de menções à abordagem teórica

Abordagem teórica fundamentadora	
Tipos de abordagem teórica	Exemplos
Menções genéricas à GT	E 34: “Enfim, o parágrafo analisado dentro dos desvios das normas gramaticais apresentadas, [...]”

Menções específicas à GT	E2: “Desta forma concluir que seria sujeito indeterminado eles.”
Menções genéricas à L	E 27: “[...] podemos anular alguns elos coesivos , [...]”
Menções específicas à L	E13: Ao invés de repetir duas vezes a anáfora eles, [...]”
Ausência de menção explícita	E 28: “1º tirar o 2º “ eles ” pois perceberam corresponde a eles .”

No Quadro 09 apresentamos a frequência com que cada abordagem foi explicitamente citada nas respostas dos formandos. Para o cálculo do percentual, somamos todas as ocorrências de menções explícitas à abordagem teórica e de ausência de menção explícita nas análises (218 ocorrências) e tomamos esse valor como base de cálculo das ocorrências em cada abordagem. A Tabela a seguir mostra uma comparação da frequência de uso (e de ausência de uso) explícito da abordagem teórica nos relatos.

Tabela 08 – Levantamento dos tipos de menção à abordagem teórica em todos os enunciados

Abordagem teórica referida	Nº de ocorrências	% de ocorrência de menção	Nº de textos
Menções específicas à GT	77	35	29
Menções específicas à L	4	2	3
Menções genéricas à GT	8	4	7
Menções genéricas à L	71	32	28
Ausência de Menção explícita	58	27	17
Total	218	100	*

* Um mesmo texto apresentou mais de um tipo de ocorrência ou o mesmo tipo apareceu em textos diferentes.

Os dados mostram uma inversão na quantidade de ocorrências de menções à abordagem Linguística e à abordagem Gramática Tradicional dependendo do tipo de menção utilizado (específica ou genética). Os formandos preferiram sustentar o discurso na Gramática Tradicional sempre que precisaram fazer remissões específicas aos dados analisados. Observe-se que houve apenas quatro ocorrências de uso da terminologia técnica Linguística (ou 2%) para fazer referência específica aos fatos linguísticos analisados. Em contrapartida, houve 77 ocorrências de uso da

terminologia técnica da Gramática Tradicional para realizar o relato da descrição (ou 35%). Isto é: quando os formandos fizeram o relato da descrição, preferiram apresentar uma descrição gramatical e quando apresentaram um relato mais generalizante, preferiram sustentar o discurso na Linguística. Em outros termos, isso quer dizer que, quando houve a identificação do problema, a proposta de solução e a justificativa foram buscados na Gramática Tradicional e, quando a reflexão foi superficial, com menções genéricas à abordagem teórica, o apoio foi buscado na Linguística.

Se considerarmos que os textos analisados são de formandos de cursos de Letras, os dados podem ser um indicativo de que o trabalho realizado na universidade com as abordagens linguísticas não têm tido ressonância na prática da análise linguística realizada pelos formandos, já que, ao serem chamados a intervir nos mecanismos gramaticais e textual-discursivos utilizados no texto-base, os formandos em Letras deixaram registrado que, na representação que fazem do papel do professor, a gramática tradicional tem lugar de destaque, ou melhor, ocupa quase todo espaço.

Não se pode dizer, no entanto, que o trabalho com as abordagens linguísticas não esteja sendo realizado na universidade, contudo, deve ser observado que essa distinção na preferência de uso da terminologia revela, entre outros, que os formandos se sentem mais seguros no uso da Gramática Tradicional quando se propõem a descrever as operações com a linguagem que realizam nas correções. É preciso observar que as ocorrências de menções específicas à GT ocorreram em 29 textos apenas, ficando fora desse universo a maior parte dos formandos (61% ou 46 textos) que não fez menção explícita à teoria. Os três textos em que houve menção específica à Linguística estão inclusos nesse universo de 29 textos, já que em um mesmo texto ocorreram menções a diferentes abordagens. Indica também que a ênfase dada pelos cursos de Letras nas abordagens linguísticas, provavelmente, tem se voltado mais para aspectos conceituais gerais do que para o exercício descritivo da língua em uso.

Sabemos que, dependendo do modo como olhamos para os dados linguísticos, estes podem assumir diferentes sentidos. A compreensão desses

diferentes aspectos é de relevante importância para o ensino de língua e para a representação do papel do professor.

Foi comum, por exemplo, nos enunciados que fizeram preferencialmente um uso mais superficial da abordagem teórica, a presença de menções a diferentes teorias na busca de fundamentação do discurso, como se pode verificar no enunciado seguinte. Observe-se que ao mesmo tempo em que há menções gerais à Linguística, também há menções às normas gramaticais: E40: “[...] O tipo de **variedade lingüística é oportuna** que seja usado, pois o texto foi escrito como tal aconteceu. Sem nem um compromisso com **normas ou regras gramaticais**”

Notemos que no início da argumentação há uma remissão em tom positivo à variedade linguística da criança: “O tipo de **variedade linguística é oportuna** que seja usado”. A presença de um discurso que dá indícios de que o enunciador procura olhar para a língua do ponto de vista descritivo, que pressupõe a existência de outras variedades além da variedade padrão, evidencia uma tentativa de atualização do discurso do enunciador ao discurso científico. Contudo, ao mesmo tempo em que enunciador traz para dentro do seu discurso uma voz que defende a heterogeneidade da língua, que minimizaria o mito da unidade linguística representada pela norma-padrão, ele realinha seu discurso com a perspectiva inversa. Na continuidade do enunciado, o discurso da Linguística é abandonado e, em vez da visão descritiva do fato linguístico, surge a concepção prescritiva que está norteando a análise: “[...] sem nem um compromisso com as **normas ou regras gramaticais**”. O que sobressai na expressividade do enunciador é a contradição entre os discursos e a constatação de que a fonte da informação científica não é a teoria Linguística, mas o senso comum.

Fica indiciada nessa réplica a valorização eufórica do mito da unidade linguística, da face homogênea da língua semióforo. Lança-se no discurso a aparente fundamentação teórica confirmada pelas menções à Linguística e às regras gramaticais em que a ambiguidade do dizer preenche o vácuo do “não-saber o que dizer” ou do processo de transição no aprendizado do discurso científico. Expõe-se assim, de modo peculiar, uma enunciação confusa, mas que revela a complexidade do processo de aprendizagem.

Sabe-se que a concepção científica de gramática não se alinha com uma concepção prescritiva, pois, do ponto de vista científico, ao preocupar-se em descrever a estrutura e o funcionamento da língua, estabelece-se “como gramatical tudo o que atende às regras de funcionamento da língua de acordo com determinada variedade linguística” (TRAVAGLIA, 2000, p. 27). Essa perspectiva está mais preocupada em entender e descrever os fatos linguísticos do que censurá-los classificando-os como certo ou errado. A gramática normativa, no entanto, preocupa-se em estabelecer parâmetros para o que considera “bom” ou “mau” uso da língua. Cada falante, no entanto, domina um conjunto de regras da língua, que pode ou não coincidir com as normas prescritas de “bom uso”, pois é independente da escolarização. Essa gramática internalizada é que possibilita a comunicação no dia-a-dia.

Embora estejamos utilizando o termo Linguística para nos referirmos de um modo geral às abordagens não-normativas da gramática, convém esclarecer que o termo Linguística engloba diferentes tipos de gramáticas descritivas. *Grosso modo*, pode-se dizer que há as correntes que propõem uma homogeneidade do sistema linguístico a partir da abstração da língua de seu contexto. Essas trabalham com um sistema formal e abstrato que regularia o uso que se tem em cada variedade linguística, como o fazem as correntes estruturalista e gerativista. Há correntes que realizam uma descrição na qual procuram considerar tanto o sistema formal como “a variação linguística, bem como a inserção e a relação da língua com a situação comunicativa como um todo e com cada um dos seus componentes como fazem as chamadas linguística da enunciação ou do discurso”, tais como a Linguística Textual, a Análise do Discurso, a Análise da Conversação, entre outras (TRAVAGLIA, 2000, p. 28).

Já verificamos que os formandos preferem utilizar a terminologia linguística quando estão argumentando de forma generalizante sobre a análise realizada e dão preferência ao uso da terminologia da Gramática Tradicional quando realizam a análise e a descrição da correção do texto do aluno. Isso indica que os formandos, na verdade, tomaram como referência um conceito de gramática como um conjunto de regras de “bom uso” da língua a serem seguidas ao analisarem os problemas de coesão do texto do aluno. Não queremos dizer com isso que a norma-padrão deva

ser desconsiderada no ensino de língua na escola. Parece-nos que, ao propor-se a narrar por escrito uma história de aventura, o texto-base registra um momento do aprendizado de um gênero discursivo escrito e, nele, o movimento de um aluno do ensino fundamental na direção da norma-padrão. Esse movimento registra, portanto, uma transição de uma variedade não-padrão para a norma de prestígio, transição que não é considerada nem nas correções nem nos comentários dos formandos em Letras. Se aquele que ocupa o lugar do professor não se permitir conhecer a norma da variedade empregada pelo aluno, dificilmente conseguirá contribuir para que seus alunos compreendam as diferenças entre a variedade que utilizam e a norma-padrão, nem contribuirá para que compreendam as implicações sociais do desconhecimento da norma-padrão.

E por falar em regras do “bom uso” da língua, não é demais retomar os cinco aspectos apontados por Travaglia (2000) como preponderantes na definição das formas de uso selecionadas pelas gramáticas normativas:

- ordem estética: as formas são incluídas ou excluídas por serem ou não consideradas elegantes, belas, finas, harmônicas etc;
- ordem elitista: o critério para escolha do “melhor uso” é o da classe social. O uso da classe social de elite normalmente é o prestigiado em detrimento dos usos feitos pelas classes populares;
- ordem política: neste caso, são criadas políticas linguísticas e de proteção da língua escolhida para ser representante da unidade nacional;
- ordem comunicacional: esse critério diz respeito ao efeito comunicacional da língua por meio da qual melhor se “expressa o pensamento” que deverá ser claro, objetivo, preciso, entre outros;
- ordem histórica: neste caso, o critério para incluir ou excluir os usos chamados cultos seria, em grande parte, o da tradição.

Esses cinco critérios apontados pelo autor como linhas mestras na determinação dos usos eleitos para figurarem na Gramática Normativa como exemplar de “bom uso” da língua são de várias ordens, todavia, não são científicos e estão fortemente ligados a valores ideológicos. Já verificamos no Capítulo 3 deste trabalho que o ensino dos usos modelares do português falado e escrito no Brasil,

no período de elaboração das primeiras gramáticas, não teve o falar popular do brasileiro como referência, mesmo assim a correção da escrita na escola continua partindo da comparação com o modelo proposto pela gramática normativa, sem que o professor conheça os usos linguísticos dos alunos na prática.

Se continuar assim, certamente, o ensino de língua permanecerá prescritivo e o texto do aluno será visto como um produto independente do processo de produção, sempre tido como imperfeito. O diagnóstico do processo de escrita ficará desconhecido. Talvez seja por isso que o que sobressai nas referências à escrita do aluno são os “desvios da norma” e nas referências ao trabalho didático do professor a tentativa de homogeneizá-la, como revela o exemplo a seguir: E34: “[...] Enfim, o parágrafo analisado dentro dos **desvios das normas gramaticais** apresentadas, **pode ser reestruturado** com algumas exclusões, pontuações e citações”.

Nesse caso, o enunciador assume explicitamente, mas de forma genérica, a voz do discurso sustentado pela gramática normativa, perspectiva por meio da qual o texto do aluno é analisado. Mesmo que apresente uma ligeira sensibilidade ao fato de que o texto possa ser reestruturado, o que pressuporia uma ideia de retorno, por parte do aluno ao seu texto, essa sensibilidade se firma só no modo da aparência. A voz que fala é redundante em firmar a visão de que o retorno será para adequar os “desvios das normas gramaticais”. A preocupação com a intenção comunicativa e com o processo de escrita não se fazem presentes.

Como se verifica, a Lei (referimo-nos à LDB 5.692, de 1971) que democratizou o acesso ao ensino às classes populares, cujos usos linguísticos são mais distantes do padrão estabelecido, não parece ter democratizado a perspectiva de estudo no ensino de língua que continuou supondo que o ensino-aprendizagem da norma-padrão deve se dar pela exclusão do heterogêneo. Temos observado no decorrer da análise que o foco na exclusão do heterogêneo tem se marcado de diferentes formas no discurso dos formandos. Isso indica uma predominância da visão disfórica do estatuto heterogêneo da língua. Veremos, a seguir, que essa visão se marcou, inclusive, na construção da pessoa do discurso que revela de modo particular uma possível relação professor x aluno.

A embreagem de pessoa foi um aspecto recorrente na construção dos mecanismos de enunciação que os acadêmicos mobilizaram ao realizar a réplica aos coenunciadores nos relatos de análise. Decorrente desse mecanismo de enunciação depreendemos pontos de expressividade nas réplicas que marcam indícios de representação do papel do professor e da língua semióforo.

Destacaram-se, nos relatos da análise em todo o *corpus*, a construção de dois tipos de debreagem (FIORIN, 2004): a debreagem enunciativa de pessoa, utilizada quando há referências aos procedimentos de “correção” do enunciador do relato, e outra, a debreagem enunciativa de pessoa, utilizada quando há referências aos procedimentos linguísticos do enunciador do texto-base. Os trechos seguintes apresentam a debreagem enunciativa de pessoa:

E13: “**Expus** [...] numa ordem a mais próxima possível da convenção; [...] **dispensei** os [...] que abundavam em seu texto”;

“Ao **invés** de repetir [...] **substituí** por uma [...]; **Substituí** o segundo [...]. Diminuindo a repetição [...].”

E58: “Na **minha** opinião [...] não existe bezerro”;

E60: “**Tirei** o uso repetitivo; **Usei** pontuação adequada; **Usei** outros elos”.

Nos trechos seguintes, podemos constatar o uso da debreagem enunciativa de pessoa:

E13: “[...] diferentemente **da autora** [...].”

E27: “Podemos observar que **a menina usou** de muita repetição [...] anular alguns elos coesivo fazendo com que **a menina veja** [...] nisso **ela devia** rever [...].”

E30: “[...] apesar da **menina usar** [...] se fosse na oralidade (ela) **poderia** [...] então (ela) **deveria** seguir [...].”

E32: “O texto escrito por **esta garota de 10 anos** [...] necessita de uma revisão [...].”

Além dessas, há outras marcas da enunciação no enunciado expressas por meio de diferentes tipos de modalizadores, tais como em:

E13: “**Diferentemente** da autora [...] **Ao invés** de repetir [...].”

E30: “Apesar da menina usar [...].”

E58: “Na minha opinião [...] não existe bezerro. Caranguejo **não da** patada”.

Desses recursos discursivos cotejados, pode-se depreender o alto índice de preocupação do enunciador em demarcar as linhas divisórias entre o “eu” e o “outro” de quem quer se distanciar. O “outro” está apontado e delimitado através de uma heterogeneidade mostrada e marcada (AUTHIER-REVUZ, 1990) e está colocado no polo oposto ao do “eu” da enunciação, haja vista a debreagem enunciativa utilizada para se referir ao enunciador do texto-base.

Através da referência com um “ele” indiciador da não-pessoa (“a autora, da menina”, (ela) “poderia”, (ela) “deveria”, “esta garota de 10 anos”) provoca-se um efeito de distanciamento, na medida em que o “ele” é colocado para fora da instância da enunciação, como se estivesse “lá”, o mais distante possível do “eu” que se enuncia nos relatos da análise e tenta “salvar” a coesão apresentada no texto-base pelo “ele”. No entanto, como os meios discursivos escolhidos para estabelecer essa fronteira contradizem as coerções genéricas da cena de enunciação criada, o estilo que o enunciador parece pretender construir não é o que o “dito” permite depreender. A enunciação deveria distanciar-se da subjetividade, fazer-se pela dissimulação do enunciador, pela simulação de um discurso o mais objetivo possível, pois a adesão do coenunciador se daria pela corporalização de um fiador cuja voz não precisa “gritar” para convencer, nem se mostrar autoritária num “eu” onipotente; bastaria deixar que os fatos “falassem por si”.

Assim, constrói-se um ator da enunciação que fala do alto, que se mostra firme no dizer, não-hesitante, pleno de certezas numa enunciação que não relativiza, que ataca “o outro” numa voz categórica que hiperboliza as avaliações negativas dirigidas ao enunciador do texto-base como se esse fosse o recurso mais eficaz para “destruir” aquela enunciação.

Na dificuldade de se estabelecer como o sujeito da ciência, organiza o discurso em seu revés, apresentando uma estrutura polêmica em que combate o anti-sujeito, o enunciador do texto-base, constrói a enunciação a partir de um “eu” que parece querer fazer-saber que sabe pelo tom de voz “forte”, “decidido”, “cheio de

certeza”. Para isso, recorre também ao discurso de autoridade para melhor persuadir o coenunciador:

E13: “[...] numa ordem a mais próxima possível **da convenção.**”

E30: “[...] **segundo a lingüística** [...] deveria seguir a **língua padrão, a norma culta.**”

E16: “[...] os termos propostos [...] sinalizam o emprego da **norma culta** [...].”

E34: “Enfim, o parágrafo analisado dentro dos desvios das **normas gramaticais** apresentadas [...].”

EE39: “[...] aos **olhos da norma padrão**, vimos que a sua autora fez [...].”

Desses indícios de réplica depreende-se, assim como afirma Authier-Revuz (1990, p. 31), pontos de heterogeneidade que indicam de quem é preciso se defender, a quem é preciso recorrer. Neste caso, é preciso defender-se do enunciador do texto-base e de sua variedade que, combatida e recusada, é colocada para fora do recorte da língua semióforo que, nesse caso, não é tida como acolhedora de diferentes variedades; é preciso recorrer ao saber institucionalizado para persuadir o coenunciador de que a fronteira que separa o “saber” do “não-saber” serve para aproximar enunciador e o coenunciador representante da instituição avaliadora. Deste, procura aproximar-se de maneira eufórica realimentando a função homogeneizadora do símbolo ao enaltecer e defender sua unidade; daquele, procura distanciar-se reforçando, assim, o estatuto disfórico da face heterogênea da língua semióforo.

Pode-se dizer que, em pleno século XXI, a expectativa seria a de que ao tomar contato com o texto do aluno, os formandos em Letras procurassem descrever os usos linguísticos a fim de explicitá-los de modo que demonstrassem que estariam aptos a, junto com os alunos, refletirem sobre os diferentes usos linguísticos comparando-os com outros usos, inclusive com a norma-padrão, entretanto não parece ser essa a tendência adotada.

Entendemos que uma postura analítica diante do texto do aluno pode dar a conhecer o processo, não só o produto da escrita, de modo que se torne possível ao professor conhecer e dar a conhecer aos alunos as atividades linguísticas realizadas

por eles de modo automático, a fim de poder pensá-las do ponto de vista epilinguístico e ou metalinguístico, já que o trabalho com as diferentes gramáticas (e atividades linguísticas) não é excludente, e seu uso em sala de aula será determinado pelos objetivos que se tem (GERALDI, 1991).

O trabalho a ser realizado pela escola depende, em grande parte, do trabalho realizado com os futuros professores pelos cursos de Letras, no que diz respeito ao estudo dos recursos linguísticos utilizados pelos falantes e ligados a diferentes variedades linguísticas, de modo que o exercício da descrição linguística dos diferentes usos e a reflexão sobre eles é um procedimento recomendável. Esse objetivo, contudo, ainda parece distante, já que o uso que os formandos em Letras estão fazendo das teorias científicas ainda é genérico e superficial ficando evidente que, na prática, o ensino de língua, em muitos casos, ainda repete as mesmas fórmulas utilizadas nos séculos passados. É como se existisse um código genético inscrito nas gramáticas normativas da língua portuguesa que fazem com que o ensino de língua na escola brasileira, mesmo quando avança, sempre preserve a herança de certas práticas que revelam empenho em comparar “joio” e “trigo” em que o trigo, naturalmente, corresponderia às fórmulas das gramáticas normativas.

Essas constatações deixam claro que ainda se faz necessário dar maior ênfase no estudo da descrição linguística nos cursos de Letras a fim de proporcionar uma visão mais ampla da linguagem e de capacitar os futuros professores a utilizar uma abordagem linguística que não se restrinja aos comentários gerais ou ao certo e errado das abordagens tradicionais.

Já observamos que muitos formandos chegam a detectar os problemas no texto do aluno, mas não chegam a descrevê-lo. Houve um número significativo de ocorrências (Cf. Tabela 08 com 58 ocorrências ou 27%, p. 221) de procedimentos de análise e de reflexão em que os formandos não se utilizaram de nenhuma terminologia técnica na análise que realizavam, como é o caso de E74:

Ao invés de ter escrito: “e que quando eles foram ver o que estava assustando os bezerros”, **ela deveria ter escrito:** Quando então decidiram ver o que estava acontecendo com os bezerros.

Ou então: então decidiram averiguar o que estava assustando os bezerros.

Nesse exemplo, o formando propõe como solução novo trecho, porém, não explicita o problema detectado, nem justifica porque propõe essa solução. É como se bastasse trocar um jeito de escrever (o do aluno) por outro (o do professor) e tudo estaria resolvido. Neste caso, o posicionamento diante do fato linguístico se marca pelo silenciamento no que diz respeito à abordagem teórica, seja da Gramática Tradicional, seja da Linguística.

Pelo menos dois indícios podem ser depreendidos desse gesto. Um deles é que não fizeram menção à abordagem teórica porque tinham certo domínio somente da linguagem técnica da Gramática Tradicional e perceberam que a filiação teórica presente na questão da prova era outra, conforme podemos verificar neste trecho da questão do exame: “Justifique as alterações sugeridas com apoio de **noções lingüísticas**”. Ainda que possível, reconhecemos como pouco provável esta opção já que era uma situação de avaliação e, nesses casos, o normal é que se lance mão de todos os conhecimentos que se tem para a realização da tarefa. A outra opção, mais provável, é que na falta de domínio de qualquer abordagem teórica e de sua metalinguagem, a opção foi o silêncio. Nesse caso, o testemunho dado pelo formando é de que o seu domínio de gramática ainda está implícito assim como o do aluno que ele projeta na menina, autora do texto-base.

Já afirmamos que o domínio da gramática implícita (ou internalizada), em princípio, independe da escolarização. Todos os falantes dominam pelo menos uma gramática, a da variedade que utilizam (POSSENTI, 1998). Esta concepção de gramática é aquela que pressupõe a língua como um conjunto de variedades utilizadas por uma sociedade em diferentes situações comunicativas de modo que a gramática será vista como um “conjunto das regras que o falante aprendeu e das quais lança mão ao falar” (TRAVAGLIA, 2000, p. 28). Travaglia defende que a gramática implícita deva ser objeto de descrição na escola. No entanto, para que esta seja objeto de descrição, o formando deverá ter o domínio metalinguístico da teoria linguística, fato que a maior parte dos formandos demonstrou que não domina, de modo que uma hipótese levantada sobre os dados observados é que, provavelmente, estes formandos terão dificuldade em ajudar seus alunos a refletirem sobre a atividade linguística que realizam com a língua nas tarefas de produção oral e escrita.

No geral, as referências à abordagem Linguística se restringiram a dar sustentação às recomendações prescritivas contra as repetições detectadas no texto da criança, ou, então, restringir-se-iam à mera repetição dos termos utilizados no enunciado da questão do Exame:

E5: “Dessa forma o texto ficaria **mais coeso** e objetivo.”

E7: “[...] são partes **sem ligações coesivas** [...] para que o texto apresente **coesão de idéias** e coerência nos argumentos [...].”

E21: “Passar pela barreira (para dar **coerência textual**).”

E24: “[...] é a falta de **coerência** [...] conclusão **coerente** de idéias, [...].”

E25: “[...] se torne **coeso** [...].”

E27: “[...] anular alguns **elos coesivos** [...] Para ter **elos coesivos** [...] atrapalha com a **coesão** [...] tendo **elos coesivos** não significa que a frase possua **coesão**, [...].”

E35: “[...] os **elos coesivos** foram alterados [...].”

E39: “[...] fez **ligações coesivas** equivocadas [...].”

E 46: “[...] os **elementos coesivos** estão [...].”

E65: “[...] solução para os **elos coesivos** [...].”

Pode-se verificar que há a alusão geral, repetidas vezes, a termos que remetem à abordagem Linguística, especialmente por meio da repetição de termos presentes na questão do Exame, tais como “elos coesivos” e “coesão”. Mas não só. O enunciado E27, a seguir, exemplifica um dos casos mais recorrentes no *corpus* em que os formandos procuram demonstrar o domínio da teoria Linguística por meio da demonstração de conceitos que, por não serem de domínio da criança, explicariam as falhas cometidas no texto-base.

E27:

Podemos observar que a menina **usou de muita repetição**, nesta fase do conhecimento escolar percebemos que as crianças **utiliza muito de “eu/ela/ele/nós/e”**.

Para que haja uma construção melhor podemos anular alguns **elos coesivos, fazendo com que a menina veja que o texto precisa:**

- Para ter elos coesivos não é preciso a repetição dos pronomes;

- A pontuação também atrapalha com a coesão de uma frase;
- E que mesmo tendo elos coesivos não significa que a frase possua coesão, porque fica sem sentido. [...]

Observe-se que, no início do enunciado, há uma tentativa de descrever o problema detectado no texto-base e o raciocínio se encaminha do geral para o particular. O problema da repetição é mencionado de modo localizado no que diz respeito ao aspecto linguístico e de modo geral no que diz respeito à abrangência do problema: “[...] **nesta fase do conhecimento** [...] **as crianças** utiliza muito de “**eu/ela/ele/nós/e**”. Provavelmente, por meio dessa menção está se referindo à função anafórica desempenhada pelos pronomes e ao uso narrativo do conector “e” muito comum nas narrações infantis. Na sequência, particulariza para o texto-base, entretanto, em vez de descrever os problemas linguísticos observados, apresenta um discurso sobre a teoria. Essa réplica, no entanto, não está sendo dirigida à criança, mas a um outro especialista, já que afirma: “[...] **fazendo** com que a **menina veja** que o texto precisa [...]” Nesse caso, a menina é representada por um “ele” enuncivo, que a projeta para fora da enunciação em proveito do “tu”, representado pelo parceiro especialista, pela instituição a quem dirige a réplica e com quem procura demonstrar o alinhamento teórico com a abordagem prevista:

- [...] fazendo com que a menina veja que o texto precisa:
- Para ter **elos coesivos** não é preciso a **repetição** dos pronomes;
 - A pontuação também atrapalha com a **coesão de uma frase**;
 - E que mesmo tendo **elos coesivos** não significa que a frase possua **coesão**, porque fica sem sentido.

Nesse alçamento ao papel do analista que conhece a teoria, a questão da expressividade do enunciador se mostra no modo fragmentado por meio do qual revela a tentativa de fazer a costura entre o discurso do “um” e o discurso do outro, o discurso “científico primário” (Termo utilizado por Coracini, 1991) para se referir ao discurso do pesquisador profissional, cujos resultados de pesquisas são publicadas nos periódicos especializados. Esse tipo de resposta foi muito comum e dá provas de que os formandos tiveram contato com as teorias lingüísticas; porém, estas não chegam a fazer eco no que diz respeito à análise que fazem do texto-base. Aparentemente nesse discurso vale o conhecimento teórico que vem reforçado pela repetição da teoria, estratégia que o enunciador lança mão para construir o *ethos* do saber, do especialista que sustenta o discurso num lugar teórico referendado pelo campo de enunciação.

Não é difícil encontrar na literatura especializada exemplos desse discurso primário a que o escrevente procura lançar mão para sustentar seu discurso. O trecho abaixo, por exemplo, é de um estudo de Marcuschi (2001) sobre as anáforas indiretas. Nele podemos verificar que o autor destaca que, ao longo dos tempos, houve uma ampliação no conceito recoberto pelo termo anáfora, antes restrito à questão da repetição:

Originariamente, o termo anáfora, na retórica clássica, **indicava a repetição** de uma expressão ou de um sintagma no início de uma frase. Hoje, na acepção técnica, **anáfora anda longe da noção original** e o termo é usado para designar expressões que, no texto, **se reportam a outras expressões, enunciados, conteúdos ou contextos textuais.** (MARCUSCHI, 2001, p. 219)

Podemos observar que E27 tenta reproduzir um discurso teórico (não necessariamente este) sobre a repetição que, provavelmente, estudou nas aulas de Linguística, no entanto o faz de um modo equivocado; primeiro, porque o objetivo não era falar teoricamente sobre o problema de coesão (que não se restringe à repetição), mas identificá-lo no texto-base para propor solução; segundo, porque faz uso do discurso sobre a teoria para sustentar o modo prescritivo de avaliar a enunciação do aluno. A descrição do problema, que possibilitaria o seu reconhecimento, não é realizada. A expressividade do enunciador aflora revelando indícios de representação do papel do professor-repassador de conteúdos nos momentos em que procura demonstrar o conhecimento sustentado teoricamente pela abordagem científica tomando-a num sentido inverso ao que ela se propõe a investigar.

Já temos visto que, na tentativa de dar ancoragem teórica à análise do texto-base, os formandos demonstram que estão às voltas com o domínio dos conceitos teóricos e também com a metalinguagem a que necessitaram recorrer para realizar a análise e o relato da mesma no enunciado-resposta. Quando lançam mão da abordagem teórica, pode-se verificar que o formando desliza de uma abordagem para outra, numa tentativa de “firmar o pé” sobre algum lugar seguro que parece inacessível.

O enunciado E46 exemplifica outro caso em que os enunciadores procuraram apoio ao seu discurso através da citação da teoria e dos conceitos teóricos que

supuseram importantes para se alçar para uma representação do papel do professor-investigador que conhece a abordagem teórica. Nesse caso, poderemos verificar que num parágrafo, há remissões generalizantes à abordagem Linguística (ou aos linguistas) e, no parágrafo seguinte, há menções, também generalizantes, à Gramática Tradicional. Assim, num ir e vir vai se costurando o texto:

E46:

Segundo os linguistas, os textos podem ser **formal ou informal**. **(coerente e incoerente)**.

Porque, isso varia entre escritor e leitor e situações. Em relação ao texto desta menina de 10 anos, os **elementos coesivos** estão sendo relatados, escritos, conforme sua **linguagem oral**, está produzindo algo de sua imaginação, relacionando com seu **conhecimento de mundo**, aplicando na linguagem **escrita**, e a mesma nesta idade, ainda não conhece as **normas gramaticais a ser seguidas**.

Portanto, **podemos perceber**, que **não precisa alterar o seu texto**, porque o leitor pode relacionar as informações e ter um entendimento do mesmo.

Primeiramente, a tarefa de descrição linguística efetivada por meio da identificação dos problemas de coesão, das propostas de solução e das justificativas com apoio em noções linguísticas, conforme solicitado na questão, não foi realizada, mas na resposta elaborada há pistas da representação que é feita do papel do professor de língua portuguesa.

Observe-se que, no início, há uma modalização em discurso segundo e, conseqüentemente, assim procura ancorar o dizer num discurso de autoridade que identifica como proveniente dos linguistas (ou da Linguística). Afirma, tomando certo distanciamento, já que atribui a afirmação aos linguistas, que o texto pode ser **“formal ou informal”**. Como há o alçamento para o uso de um vocabulário especializado, coloca-se como mediador entre a linguagem da ciência e a linguagem cotidiana e, entre parênteses, explicita o “sentido” dos termos técnicos utilizados com outros termos técnicos, isto é, associa texto **“formal”** a texto **“coerente”** e texto **“informal”** a texto **“incoerente”**. Na sequência, procura relacionar os conhecimentos teóricos explicitados à situação enunciativa analisada: “Em **relação ao texto desta menina** de 10 anos, os elementos coesivos estão sendo relatados, escritos, conforme **sua linguagem oral**”. No momento em que tenta aplicar os conceitos à análise que faz do texto da menina, pode-se verificar que “informal e incoerente” são associados ao texto da menina que o teria construído “conforme sua **linguagem**

oral". Fecha o raciocínio explicitando a origem do problema: "a mesma nesta idade, ainda não conhece as **normas gramaticais a ser seguidas**". Ainda faz uma última réplica que remete à atitude didática do professor diante da escrita da criança: "Portanto, **podemos perceber**, que não precisa alterar o seu texto porque o leitor [...]". Note-se que faz uso de um SV inclusivo, "podemos", na primeira pessoa do plural (eu + vocês especialistas), o que marca a direção dessa réplica. Esta última réplica vem da representação do papel do professor especialista conhecedor da didática do ensino de língua que a própria condição de formandos em Letras os leva a assumir. A questão principal, no entanto, está na concepção que fica indiciada, a de texto como produto independente de seu processo de constituição. Como se vê, as respostas, não só a de E46, mas do grupo pesquisado como um todo, evidenciam, nos pontos de expressividade destacados, que a relação com o objeto (a construção textual do aluno) passa pelo "como", e esse "como" não pressupõe a compreensão do processo de escrita do aluno.

Nesses pontos de expressividade destacados, há várias questões de diferentes ordens implicadas. Dentre elas, duas vêm se sobressaindo:

- a visão de texto como produto independente de seu processo de constituição;
- a concepção de que existiria apenas uma gramática: a gramática normativa, que a criança (numa idade como essa da menina) não dominaria.

Na réplica que o formando faz por meio do discurso didático, está implícita a visão de texto como produto independente de seu processo de constituição, aspecto que fica bem claro nas palavras de E46: "Portanto, **podemos perceber**, que não precisa alterar o seu texto". Sendo assim, o professor desobriga-se de tomá-lo como um registro do processo de escrita particular do aluno. Desobrigado desse trabalho, resta-lhe a tarefa de propor a substituição do discurso do aluno pelo do professor, por isso o grande número de propostas de reformulação do texto-base (foram 51 propostas de reformulação) na resposta à questão do Exame que pretendia avaliar a reflexão que o formando faria sobre a produção linguística do aluno.

Sobre a crença de que existe apenas uma gramática, a normativa, que a criança (numa idade como essa da menina) não dominaria, retomamos a visão defendida por Possenti (1996). Ao abordar, há mais de dez anos, a questão do ensino da norma-padrão, o autor afirma que o problema do ensino do padrão só se põe como um problema quando o sujeito da aprendizagem é usuário de outra variedade que não a de prestígio, de alunos de classes populares (Ibid., p. 17). Desde a década de 70, quando foi publicada a LDB 5.692, já afirmamos (conforme discussão aqui mesmo em 3.3.3) que houve, do ponto de vista legal, a democratização do ensino que se tornou obrigatório e gratuito dos 7 aos 14 anos. Com isso, as classes populares tiveram acesso à escola e, com elas, uma pluralidade de discursos e de variedades de linguísticas entrou na sala de aula. A escola, despreparada para a recepção dessa pluralidade enfrentou, e os dados desta pesquisa mostram que ainda continua enfrentando, a questão como um problema da criança. O destaque é dado para a dificuldade de aprendizado da criança, quando a dificuldade, em muitos casos é, na verdade, da escola (e, em certa medida, decorre da formação do professor) em criar condições de inserção plena dos alunos em diferentes tipos de letramentos, especialmente (mas não só) aqueles ligados à cultura escrita.

Uma questão parece estar clara: à escola cabe criar condições para que aqueles alunos que desconhecem quase totalmente os gêneros ligados à cultura escrita entrem em contato com as diferentes variedades ligadas a diferentes gêneros e se apoderem tanto das formas composicionais mais corriqueiras quanto das formas linguísticas de prestígio como, por exemplo, as utilizadas pelas obras literárias. Entretanto, se o problema do aprendizado for associado somente às deficiências da criança, seja devido ao fator etário, como supõe E46: “e a mesma **nesta idade**, ainda não conhece as normas gramaticais a ser seguidas”, seja pela consideração de que existe apenas uma norma, a padrão, o avanço continuará a ser minguido e o problema da dificuldade no aprendizado das diferentes variedades, principalmente a de prestígio, continuará sendo atribuído somente à criança ou a uma dificuldade inerente ao aprendizado da língua portuguesa que seria muito difícil. O que a escola (especialmente a universidade, escola que forma o professor) não

pode ignorar é que existem fatores ligados a valores sociais que relacionam norma-padrão e classe social economicamente privilegiada.

Uma visão autonomista da escrita, dissociada da questão dos valores sociais, cria um equívoco que anda junto com o que acabamos de abordar: aquele que diz respeito à crença de que existe apenas uma gramática da língua, a normativa. Desconsiderada está nessa visão a gramática internalizada que a criança domina independentemente da escolarização. Desconsiderada também está a visão de que a descrição dos fatos linguísticos pode dar a conhecer a variedade usada pela criança, bem como seu funcionamento para que se possa, por meio, por exemplo, da comparação com a norma-padrão, descobrir as diferenças e semelhanças e as implicações de cada uma na vida do aluno na sociedade. Observe-se que esta perspectiva vai implicar um olhar para o ensino de língua, não unicamente como fruto da escolarização, mas, acima de tudo, como processos de letramentos desejáveis.

Não se deve, no entanto, em nome de uma “visão ampla de letramento”, deixar de proporcionar ao aluno o conhecimento da técnica da escrita, jogar fora todas as cartilhas e livros, abolir todos os métodos de leitura e escrita de sala de aula, como se fosse possível ensinar a ler e a escrever e a refletir sobre a língua sem um mínimo de organização metodológica. O letramento inclui esse aspecto da aquisição do código escrito, mas implica também o aspecto de convívio e uso, tanto da leitura quanto da escrita, em função das necessidades do indivíduo, de modo que este possa, cada vez mais, participar ativamente da sociedade a que pertence.

É preciso acrescentar ainda que, no que diz respeito ao ambiente escolar, não é tarefa somente do professor de Português proporcionar o letramento. Tanto um professor de matemática deve letrar seus alunos, entre outras coisas, por exemplo, na leitura de gráficos diversos, como o de Geografia, na leitura de mapas, mas não é só isso. O letramento numa perspectiva ideológica supõe um letramento crítico que ultrapasse o domínio da técnica.

Nos textos analisados, o olhar que o enunciador põe sobre o texto, do ponto de vista do professor conhecedor das teorias linguísticas, revelado no uso da metalinguagem técnica, é sustentado na gramática normativa, impedindo-o de

enxergar os fatos linguísticos numa perspectiva reflexiva ou descritiva. Do ponto de vista do professor conhecedor da didática do ensino de língua, o formando também se orienta pelos mesmos princípios da gramática normativa e enxerga o texto como produto independente do seu processo de constituição. Supõe, desse modo, não haver nada a ser feito em favor do processo de aprendizagem sem que a criança conheça “as normas gramaticais a serem seguidas”.

Interpretando esses procedimentos da perspectiva dos letramentos possíveis, no caso do ensino da língua, a ênfase no domínio de regras e de técnicas de análise de um único padrão de linguagem em detrimento da busca de compreensão do funcionamento do simbólico nas práticas de linguagem cotidianas evidencia uma concepção de letramento autonomista. Nesse caso, provavelmente, haverá mais dificuldade de atingir os objetivos práticos de uso e de avaliação crítica do impacto social desses conhecimentos na vida social.

Apresentamos, a seguir, o levantamento dos dados nos enunciados do Tipo 3, do Tipo 4 e do Tipo 5, que têm em comum a reformulação do texto-base.

4.1.4 Análise dos enunciados que se caracterizaram pela exploração da reformulação do texto-base

Nesses enunciados, a correção é marcada pela reformulação do texto-base e neles a réplica se revela mais autoritária. O canal de interlocução com o aluno, na maior parte das vezes, mostra-se unidirecional: do professor para o aluno sem perspectiva de retorno. Nesse caso, depreendemos indícios mais fortes de alçamento à representação do papel de professor-repassador de conteúdos.

Sobre o termo “reformulação”, seu uso é muito conhecido na produção dos textos de divulgação científica. Sabemos que o discurso da divulgação científica visa à disseminação de um conhecimento que circula no interior de uma comunidade restrita, para outra que, por estar fora do círculo restrito, não tem acesso aos saberes que lá circulam (AUTHIER-REVUZ, 1998). Não visa à formação do especialista. Pretende informar sobre os avanços da ciência ao grande público que, fora do recorte do campo da ciência, não tem acesso a ele, se não por meio da divulgação, isto é, da “tradução” do texto científico para uma linguagem mais

acessível. No caso da reformulação aqui tratada, também ocorre uma “tradução”. Na divulgação científica é a linguagem técnica, científica, hermética que se torna uma linguagem mais acessível. Nas reformulações analisadas neste trabalho, o processo segue caminho diferente, é a linguagem tida como inadequada, a variedade desprestigiada que sofre alterações para, supostamente, adequar-se ao padrão. Neste caso, há um sujeito que atua sobre um texto-base com o propósito de adequá-lo a um modo de dizer tomado como padrão.

Entre a reformulação que ocorre no campo da divulgação científica e as reformulações que são objeto de análise neste trabalho, a semelhança está no papel desempenhado pelo reformulador que se coloca como o tradutor de uma linguagem para outra. E, como vimos, nas reformulações analisadas, também esse objetivo (que nada tem de pedagógico) está longe de ser atingido. Na maior parte dos casos, o texto reformulado perde em qualidade e em expressividade.

Vejamos, a seguir, a análise dos enunciados-resposta agrupados como Tipo 3.

Tipo 3 – Relato misto no qual os acadêmicos apresentaram a reformulação da narrativa seguida de análise argumentativa por meio da qual procuraram demonstrar a identificação de algum problema e a proposta de solução

E33

O passeio na ilha.

Uma família foi passar as férias em uma ilha, enfrentaram vários obstáculos no caminho, mas conseguiu chegar lá.

Já era noite, se acomodaram, e, ao dormir perceberam que os bezeros começaram a correr. Foram verificar o que era, e logo viram que era apenas um caranguejo. A esposa desesperada começou a chorar, dizendo que queria ir embora.

Mas, ao amanhecer resolveram passar mais uns dias e foram muito felizes nesse passeio.

Foi tirado o pronome pessoal “eles” que estava repetitivo, e foi colocado algumas conjunções para organizar os períodos.

O primeiro aspecto que chama a atenção nesse enunciado é a presença da reformulação do texto-base no início do enunciado-resposta sem parágrafo introdutório. Observemos que o enunciado-resposta inicia-se com uma narrativa que aparece desvinculada do todo, isto é, sem ser introduzida pela voz do narrador do relato analítico. Essa estratégia foi recorrente em todos os enunciados que

apresentaram a reformulação do texto-base (Tipos 3, 4 e 5). No enunciado E33, podemos verificar que, após a reformulação, aparece uma reflexão. Nela podemos constatar, no trecho grifado, a proposta de solução e, no trecho em negrito, a identificação de um problema: “Foi tirado o pronome pessoal “eles” que estava repetitivo.” Em outras palavras, como solução procedeu-se à eliminação do problema de repetição. Essa foi a única tentativa de descrição mais específica apresentada. Observamos que a proposta de solução seguinte é bastante generalizante. Ela propõe a colocação de “algumas conjunções para organizar os períodos”. Não é descrito onde, nem quais conjunções devem ser colocadas. Podemos verificar, pela metalinguagem utilizada (“pronome pessoal”, “conjunções”, “períodos”), que a perspectiva teórica sustentadora é a da Gramática Tradicional e a análise limita-se ao período. O enunciado não apresenta nenhuma justificativa para as soluções propostas.

Em E71

Quando ao dormir perceberam que os bezerros começaram a correr, ao verem o que estava acontecendo foram atacados por um gigante carangueijo e Débora, a esposa começou a chorar.
Com base nas alterações feitas, JUSTIFICO que a criança **usa respectivamente o pronome “eles”** e outros substantivos e não especifica a posição da personagem.

O formando identifica a justificativa com a identificação do problema, isto é, com o uso repetitivo do anafórico “eles” que eliminou na reformulação proposta.

Esse exemplo apresenta a reformulação, assim como E33, no início do enunciado, sem introduzi-la por meio da voz do narrador do relato analítico (argumentativo). A reformulação corresponderia às propostas de solução. A identificação do problema, trecho em negrito acima, é apresentada como a justificativa. Em resumo, seja por deficiência na leitura e/ou por dificuldade de compreensão da questão, seja por desconhecimento da teoria ou dos enunciados do discurso escolar-científico, a resposta à questão ficou restrita à identificação de um problema de repetição.

A tabela 09 apresenta um resumo do levantamento feito nos 12 enunciados agrupados no Tipo 3. Lembramos que para esse grupo eram esperadas 108 ocorrências ao todo, sendo 36 correspondentes à expectativa de problemas a serem

identificados e 36 propostas de solução e 36 justificativas. Então, o número de 36 expectativas de ocorrências será considerado como base de cálculo percentual para os resultados da análise dos enunciados do Tipo 3, expostos nas Tabelas 09, 10 e 11.

Tabela 09 – Levantamento dos problemas de coesão identificados, das soluções propostas e das justificativas apresentadas nos enunciados do Tipo 3

Enunciados Tipo 3 – 12 textos			
Pontos indicados na questão do Exame	Expectativa de ocorrência	Ocorrências apresentadas	% ocorrências apresentadas
Problemas	36	16	44
Soluções	36	19	53
Justificativas	36	02	5
Total	108	37	34

Podemos verificar que os doze textos agrupados no Tipo 3 apresentaram 16 (44%) ocorrências de identificação de problemas, 19 (53%) ocorrências de proposta de solução e 2 (5%) ocorrências de justificativa. As 37 ocorrências apresentadas correspondem a 34% do total de 108 ocorrências esperadas. Como se pode inferir, 66% das ocorrências esperadas não foram apresentadas.

Considerando que dentre as propostas de solução esperadas, 53% foram descritas, os dados indicam que esses formandos têm mais facilidade para propor soluções do que para identificar os problemas e tiveram grande dificuldade para justificar (5%) as propostas de solução com apoio de noções linguísticas. Verificaremos, a seguir, quantos e quais problemas identificaram; quais soluções propuseram; quais justificativas apresentaram e qual foi a fundamentação teórica.

Lembramos que a base de cálculo da porcentagem de ocorrências nos enunciados do Tipo 3 é 36.

Tabela 10 – Levantamento dos problemas de coesão identificados no texto-base pelos enunciados do Tipo 3

Enunciados Tipo 3 – 12 enunciados (expectativa de ocorrências = 36)		
Tipos de problemas identificados	Quantidade de ocorrências	% Ocorrências apresentadas
Repetição	14	39
Falta de antecedente	02	5
Total	16	44

É possível verificar que a tarefa de “identificar os problemas” no texto-base foi desempenhada com relativa dificuldade pelos formandos, pois somente 44% (16 ocorrências) das 36 ocorrências esperadas foram identificadas. Outro dado interessante foi a identificação de somente dois tipos de problemas e o mais frequentemente identificado foi o da repetição com 39% das ocorrências. Observemos um dos enunciados desse grupo, em que foi detectada uma das ocorrências de identificação do problema e a proposta de solução.

E60

Quando foram dormir, perceberam que os bezerros começaram a correr. Ao irem ver o que os assustavam. Foram atacados de repente, por um garanguejo gigante. Débora, que era a esposa, começou a chorar dizendo que queria ir embora.

Tirei o uso repetitivo do pronome “ele”, sem necessidade

Usei pontuação adequada para que ficasse mais coerente ao ser lido.

Usei outros elos de ligação entre uma oração e outra; Exemplo: “ao” verem...

Podemos verificar que o enunciado E60 inicia o enunciado-resposta pela reformulação que é apresentada sem ser introduzida pela voz do narrador do relato da análise. Na sequência, em um texto à parte e em forma de itens justapostos, há uma descrição “telegráfica” e fragmentada das operações linguísticas realizadas. No primeiro dos três itens, há uma precisão maior na identificação do problema: “[...] **uso repetitivo do pronome ‘ele’**” e da proposta de solução: eliminação do termo repetitivo.

Há casos em que o relato da análise é tão fragmentado que parece ter ficado no esboço da descrição que não saiu. Vejamos o exemplo seguinte:

E26

Resolveram dormir. De repente, perceberam que os bezerros corriam de um lado para o outro, então, Débora e o esposo foram ver o (quest) digo que estava acontecendo, mas, quando saíram fora da cabana improvisada, foram atacados por um gigante carangueijo que deu-lhes uma patada de raspão. Débora assustada e desesperada queria ir embora urgente.

Elos: que – ligar as orações

- para – sequência na frase
- mas – argumentativo.

Apesar de haver uma tentativa de descrição da análise, o formando demonstra pouca familiaridade com os enunciados do discurso escolar-científico, produzindo um enunciado todo fragmentado. Embora não descreva as operações linguísticas realizadas, podemos verificar que as exclusões, os acréscimos e as substituições mantêm certa relação entre si. Foi acrescentado o termo “cabana improvisada”; a expressão “carangueijo gigante” sofreu uma alteração na posição dos termos do sintagma: “gigante carangueijo”; a construção proclítica “**os** atacou” foi substituída por uma construção enclítica “deu-lhes”; a expressão “uma patada só” foi substituída pela expressão “uma patada de raspão” e “Débora que era sua esposa começou a chorar dizendo que queria ir embora” foi substituído por “Débora assustada e desesperada queria ir embora urgente”. Em todas essas interferências que o formando fez no texto-base – vale lembrar: nenhuma delas tocou efetivamente nos problemas de coesão mencionados na questão –, ele busca representar em sua escrita a visão escolarizada do código escrito: seja pela escolha lexical, como em “cabana improvisada, em assustada, apavorada e urgente”; seja na escolha da posição do adjetivo no sintagma que ganha mais saliência e formalidade ao ser anteposto ao nome ou pela alteração na grafia do vocábulo “caranguejo” supondo que a autora omitiu a presença do “i” por não pronunciá-lo; seja pela substituição de partículas de ênfase que caracterizariam a presença da oralidade na escrita, como a partícula “só” que foi substituída pela locução “de raspão”; seja, ainda, pela escolha do uso de ênclise, como na expressão “que deu-lhes”, provavelmente para se distanciar do típico falar popular brasileiro: “No PB, a regra geral é a próclise” (ABAURRE; GALVES, 2002, p. 289), esquecendo-se de que as normas da

gramática tradicional, tão evocadas para reprovar a escrita da criança, também reprovariam essa construção enclítica apresentada.

Em todas essas alterações fica evidente, de modo privilegiado, o que Corrêa apontou como a tentativa de reprodução de um modelo de escrita que leva o escrevente a se exceder na caracterização do texto com características que ele supõe ser o modelo da escrita culta formal e, portanto, a que seria mais adequada para o texto escrito (2004, p.166). Ao exceder-se em marcar as características de um modelo de escrita que supõe ser o modelo letrado, hiperboliza as inconsistências das formas composicionais e estilísticas do gênero em que a enunciação deveria se enunciar.

Nesse grupo, confirmou-se a tendência em apontar os problemas que sobressaem na superfície textual e, dentre eles, a repetição tem larga vantagem. No âmbito das soluções propostas, os dados também apontam para uma tendência determinada, como veremos na tabela a seguir.

Tabela 11 – Levantamento das ações propostas como solução nos enunciados do Tipo 3

Enunciados Tipo 3 – 12 enunciados (expectativa de ocorrências = 36)		
Ações propostas como solução	Quantidade de ocorrências apresentadas	% de ocorrências apresentadas
Eliminar	14	39
Substituir	03	8
Explicitar antecedente	02	6
Total	19	53

Os dados mostram que 53% dentre as 36 propostas de solução esperadas foram apresentadas. Mostram também que sugerir a eliminação do termo com problema foi a proposta de solução mais frequente (14 ocorrências ou 39%). Houve casos em que o formando não relatou o problema, todavia, propôs a solução. Nesses casos, a proposta geralmente foi a eliminação. No exemplo seguinte, o escrevente apresenta as soluções supondo que o problema não precise ser descrito no relato:

E8

A primeira solução é eliminar os pronomes pessoais “eles” (3ª pessoa, plural), Quando OS VERBOS JÁ OS SUBENTENDEM EM SUAS TERMINAÇÕES. Também a substituição de algumas palavras e até a eliminação de outras, auxiliarão no processo coesivo do texto: Ex: “e que quando eles” substituído por “então”, “quando eles” eliminado e também eliminado a palavra “bezerros” ao final da primeira oração, [...]
[...]

Podemos verificar que há a proposta de três eliminações, de uma substituição e de uma justificativa; neste caso, a justificativa foi apresentada para a primeira indicação de solução. A justificativa, semelhante à apresentada nos enunciados do Tipo 1, fundamenta-se na consideração de que a repetição, vista nos limites da oração, sempre produz efeito negativo. Essa perspectiva, oriunda da consideração de uma unidade gramatical cara à gramática tradicional, vem, no texto acima, justificada por uma afirmação que não se restringe àquele tipo de gramática, mas já está presente nele: “[...] OS VERBOS JÁ OS SUBENTENDEM EM SUAS TERMINAÇÕES.” A presença do anafórico “eles” é entendida somente como uma marca redundante de pessoa e de número, como no caso anteriormente analisado. A função anafórica (a retomada por meio de anáfora indireta dos personagens da “família”, termo introduzido no início da história contada pela menina), não é percebida.

Tabela 12 – Levantamento do tipo de abordagem teórica da justificativa nos enunciados do Tipo 3

Tipo 3 - 12 enunciados (expectativa de ocorrências = 36)		
Tipo de fundamentação teórica da justificativa	Quantidade de ocorrências	% de ocorrências apresentadas
Gramática Tradicional	2	5
Total	2	5

Houve duas ocorrências de justificativas, o que corresponde a 5% do total de 36 ocorrências esperadas. Como já se pode observar nos dados referentes aos Tipos 1 e 2, os enunciados do Tipo 3 também apresentaram um número reduzido de ocorrências de justificativas e as duas apresentadas estão fundamentadas na Gramática Tradicional. A constatação desse perfil que vai se constituindo pela

recorrência do fazer (a correção) e do dizer (a correção) leva a acreditar que os futuros professores provavelmente irão continuar a reproduzir a mesma prática dos mais experientes:

[...] não há dúvida de que a NGB (Nomenclatura Gramatical Brasileira) ainda prevalece frente à alternativa oferecida pela lingüística. Para o professor mais apegado aos moldes da gramática Tradicional, não há por que fazer uso de sinais⁹⁸ outros que não aqueles mesmos – tão conhecidos [...] – que falam de acentuação, de pontuação, de ortografia ou de concordância: afinal, são esses os conceitos que se cobram nas provas [...] além do que, o aluno está acostumado com eles ‘vai poder corrigir muito bem sua redação’[...] (RUIZ, 1998, p. 125)

Os enunciados agrupados no Tipo 4 e no Tipo 5, apesar de reunirem o maior número de enunciados-resposta, não apresentaram o relato argumentativo segundo as coerções genéricas, pois as ocorrências esperadas não foram descritas na análise que os formandos fizeram do texto-base. Ambos apresentaram a reformulação do texto-base sendo que o Tipo 4 apresentou, também, uma análise genérica e o Tipo 5 apresentou somente a reformulação. A seguir analisaremos os enunciados-resposta do Tipo 4.

Tipo 4 – Relato misto no qual os formandos apresentaram a reformulação da narrativa seguida de análise argumentativa geral, sem a demonstração de que identificaram os problemas de coesão do texto-base.

E12

1ª - Ao anoitecer quando foram dormir, perceberam que alguns bezeros começaram a correr, foram ver o que era e se depararam com uma enorme sucuri engolindo um bezerro.

2ª - Como não puderam explorar o outro lado da ilha ficaram perto do lago pescando e andando de barco no lago.

3ª - Ao anoitecer quando foram dormir perceberam que os cavalos estavam assustados, ao verificar o que estava acontecendo se depararam com uma onça.

Pode-se com criatividade dar continuidade # a um texto já parcialmente construído.

E12 apresenta três propostas de reformulação do texto-base e, na parte reservada à reflexão e análise, é possível verificar que não foi atendida a solicitação da questão do Exame, isto é, não houve a descrição dos três problemas

⁹⁸ Refere-se aos sinais que são combinados entre professor e alunos nas correções de texto em sala de aula.

identificados, das três propostas de solução e das justificativas. Vale lembrar, no entanto, que a história do processo de escrita dos formandos que o texto registra é reveladora de indícios de tipos de inserção em práticas de leitura e escrita vividas pelo seu autor, de modo que essa resposta mostra indícios da concepção de linguagem e de ensino de língua na qual se apoia. No que diz respeito ao ensino da escrita, pode-se verificar que se apoia na reprodutibilidade de determinadas práticas que se tornaram exercícios clássicos do ensino de redação escolar: “dar continuidade # a um texto já parcialmente construído”.

Essa concepção tem suas raízes sustentadas numa outra crença bem antiga, mas muito conhecida nas aulas de português: a de que escrever é um “dom” de poucos privilegiados. Resta, aos não-agraciados com o “dom”, imitar o modelo escolhido pelo professor. Vejamos o trecho a seguir, retirado do Livro I da “Selecta Nacional de Litteratura Portugueza”, de Caldas Aulete (1893), no qual o autor traz sugestões para o ensino da escrita:

Há portanto grande vantagem em que o ensino continue pelos **mesmos livros**, indo-se **gradualmente** ampliando os exercicios de composição, e desenvolvendo-se as **noções grammaticaes** e o **estudo das palavras** e das **phrases**. Só **muito depois** se deverá apresentar **aos** alumnos a segunda e a terceira parte d’esta Selecta [refere-se à Antologia de sua autoria: a “Selecta Nacional” que é composta de três volumes] para conhecerem os diferentes generos da oratoria e da poesia. [...] **Dado o trecho** que deverá servir de thema, o aluno o há de **ler muitas vezes**; e **só depois** procurará **entrar em competência com o auctor d’elle**, escrevendo sobre o mesmo assunto. **E que gloria para os alunos se uma ou outra vez o egualarem ou excederem!** (CALDAS AULETE, 1893, p. XI e XII, grifo nosso).

Relembramos que Caldas Aulete era professor do “Lyceu Nacional de Lisboa” e deputado da Corte. O compêndio foi adotado nas aulas de português, tanto no Brasil como em Portugal, no século XIX, mais precisamente na década de 1870, de modo que revela o “berço” de algumas das concepções que ainda sobrevivem no ensino de língua materna no país.

É possível verificar, por exemplo, em E12, que as três propostas de reformulação apresentadas parecem corresponder às três soluções para os problemas de coesão reinterpretados como falta de criatividade por parte da criança. Em cada uma das propostas de reformulação, o formando toma o cuidado de realizar variações para que a “criatividade” ficasse demonstrada. Atentemos para o

que ocorreu em cada versão: na primeira, o “caranguejo” cede lugar para a “sucuri” que engole o “bezerro”; na segunda, desaparecem os “bezerros” e o “caranguejo” e na terceira “os bezerros” são substituídos por “os cavalos” e o “caranguejo” por uma “onça”. Na terceira proposta, podemos observar que na substituição de “os bezerros” por “os cavalos”, a questão central sobre a qual valeria a pena realizar a reflexão, isto é, a introdução de informação nova por meio de SN definido, no texto-base, foi mantida como estava.

Num levantamento das operações linguísticas realizadas, em todo o *corpus*, com o item lexical “bezerros”, constatamos que houve 38 operações de supressão e 18 substituições (Ver Tabela 15, p. 259). Pudemos verificar que a substituição desse item lexical não foi orientada pela reflexão sobre o problema de coesão, mas pela concepção de linguagem, já que as substituições procuravam resolver o que parecia incoerente por contradizer o “mundo real”, como se na realidade, em uma ilha, “bezerros” não pudessem ser encontrados. É como se o “mundo textual” devesse corresponder exatamente ao “mundo real”, segundo concebido pelo formando. Essas transformações, além de mudarem completamente a aventura contada pela menina, revelam indícios da concepção de linguagem que supõe que a língua é reflexo da realidade.

A existência de bezerros na ilha foi contestada por vários formandos como, por exemplo, E58 que deixa explícito que em uma ilha não existem bezerros, do mesmo modo que caranguejos não dão patadas: “[...] Na minha opinião **em uma ilha** onde as pessoas vão passar férias **não existe bezerro**. (Quem da patata) # **Caranguejo não da patata**”.

Tanto E58 quanto E12 deixam pistas que indiciam, de diferentes modos, a mesma concepção de linguagem. No caso das reformulações propostas por E12, devemos atentar para o fato de que na Região Centro Oeste, local de onde são provenientes os textos, não é comum, como nas regiões litorâneas, a existência de ilhas nem de caranguejos, porém, é do conhecimento dos habitantes dessa Região que sucuris engolem bezerros, do mesmo modo que as onças abatem animais de grande porte como cavalos e bois nas fazendas da Região. Como se pode notar, no que se relaciona à continuidade da história sugerida por E12, não há apenas a

sugestão de “continuidade mais criativa”, mas sim a proposição de um texto que reflita, de acordo com o que pensa o formando (o professor), o mundo real.

Houve casos, como em E9, em que, na reformulação proposta pelo formando, não houve a eliminação dos bezerros, entretanto, deixou pistas de que eles estavam lá porque foram levados pelos aventureiros:

E9

[...]

Levaram até os bezerros para a ilha. Quando foram dormir perceberam que os bezerros estavam correndo e quando foram ver o que estava assustando-os, descobriram que era um caranguejo gigante, e o mesmo os atacou. Então, Débora que era a esposa, começou a chorar dizendo que queria ir embora.

Altera-se também uma frase informando que levaram até os bezerros.

Observemos que o operador argumentativo, “até”, cumpre a função estratégica de chamar a atenção do interlocutor para as intenções comunicativas do enunciador que quer mostrar que corrigiu, especialmente, o que supõe ser um dos problemas do texto da menina referente à existência de bezerros na ilha. Segundo Ingedore V. Koch (2003, p. 31), há casos em que a preposição “até” passa a funcionar como “operadores que assinalam o argumento mais forte de uma escala de orientação no sentido de determinada conclusão”. No exemplo citado, o formando pretende deixar clara sua posição de tal forma que, além de reformular o texto da menina para “esclarecer” o modo como os bezerros apareceram na ilha, retoma a informação no final do enunciado para frisá-la: “Altera-se também uma frase informando que levaram até os bezerros”. No exemplo seguinte, retirado dentre os enunciados agrupados no Tipo 5, podemos verificar que a expressão “os bezerros” simplesmente desapareceram do texto reformulado.

Tipo 5 – Relato em que os formandos apresentaram somente a reformulação da narrativa de aventura, sem demonstrar, por meio da análise argumentativa, que identificaram os problemas de coesão:

E3

Anoiteceu e eles perceberam uma grande movimentação na ilha, era um enorme caranguejo que se aproximava atemorizando a todos. Débora a esposa desesperou-se.

Amanhecendo o dia a família resolveu desbravar o lugar, achando assim, o caminho de volta chegando no local, perceberam que o barco estava demolido e ao seu lado marcas de caranguejo.

Nesse exemplo, podemos verificar que há uma “grande movimentação na ilha” causada por um “enorme caranguejo”. Vale notar que, além de serem eliminados “os bezerros”, o “caranguejo” deixou de ser gigante; afinal, um “enorme caranguejo” pode ter um tamanho avantajado em relação a outros caranguejos, mas pode ser real, já um “caranguejo gigante”, conforme narrou a menina, só mesmo nas fantasias infantis (ou, felizmente, na imaginação de adultos que escrevem para as crianças). A concepção de linguagem que permeia os enunciados, provavelmente sirva para explicar por que os formandos se preocuparam tanto em “adequar” o texto à “realidade” e deixaram de prestar atenção nos aspectos de coesão conforme solicitado na questão do exame.

A propósito, retomamos, aqui, a afirmação de (1994), mencionada no Capítulo 3 (p. 169). Se considerarmos que subjacente à atividade de “composição” do texto está a ideia de juntar conceitos, imagens, figuras num texto cuja única originalidade pode ser a peculiar maneira de arranjar esse material que a tradição deixou disponível, podemos verificar que atualmente o discurso feito sobre o ensino da escrita mudou, no entanto, na prática, a redação escolar continua a mesma: a linguagem continua sendo vista como instrumento para organizar e expressar o pensamento, em conformidade com os princípios da lógica formal (Ibid., p. 223).

Na Tabela 13, a seguir, constatamos que a maior parte dos formandos, todos que tiveram enunciados agrupados como Tipo 4 e Tipo 5, não se ativeram ao que foi solicitado na questão do Exame, isto é, não demonstraram a reflexão segundo as coerções genéricas do discurso escolar-científico cuja expectativa era a de que na análise fossem demonstrados os problemas de coesão identificados, como ainda as soluções propostas e as justificativas. Lembramos que para os 18 enunciados do Tipo 4 eram esperadas 54 ocorrências para cada aspecto analisado e nos 25 enunciados do Tipo 5 eram esperadas 75 ocorrências para cada aspecto.

Tabela 13 – Levantamento dos problemas de coesão identificados, das soluções propostas e das justificativas apresentadas nos enunciados do Tipo 4 e do Tipo 5

Enunciados Tipo 4 – 18 textos	Enunciados Tipo 5 – 25 textos
-------------------------------	-------------------------------

Pontos indicados na questão do Exame	Expectativa de ocorrências	Ocorrências apresentadas	%	Expectativa de ocorrências	Ocorrências apresentadas	%
Problemas	54	0	0	75	0	0
Soluções	54	0	0	75	0	0
Justificativas	54	0	0	75	0	0
Subtotal	162	0	0	225	0	0
Total	Expectativa Tipo 4 e Tipo 5 = 387					

Nos enunciados do Tipo 4 e do Tipo 5 não foram apresentadas as descrições da intervenção no texto-base. Nesses enunciados, houve apenas uma reformulação do texto-base (Tipo 5) ou uma reformulação seguida de apreciação geral (Tipo 4). Se considerarmos que nos 43 enunciados (18 do Tipo 4 e 25 do Tipo 5) eram esperadas a descrição de 129 (54 + 75) ocorrências de identificação de problemas de coesão; 129 ocorrências de propostas de solução e 129 ocorrências de justificativas, teríamos um total de 387 ocorrências ao todo que não foram descritas no relato analítico.

Poderiam esses resultados ser explicados como deficiência de leitura por parte dos formandos que não teriam compreendido a questão do Exame? Ou será que os fatos linguístico-discursivos registrados nesses textos devem ser vinculados aos saberes que os formandos reproduzem a partir do que receberam nas instituições formais de letramento, em especial na universidade?

Nos enunciados do Tipo 4 e 5, a negociação realizada pelo enunciador entre as forças de coerção e as forças de dispersão se revela de modo particularmente expressivo. O gênero discursivo da produção, que nos enunciados do Tipo 4 já se apresenta descaracterizado, perde totalmente as características nos enunciados agrupados no Tipo 5. As marcas de fronteira entre discurso narrado e discurso citado, nos enunciados deste grupo, foram totalmente diluídas, como se pode verificar no enunciado E41, cuja resposta transcrevemos na íntegra:

E 41:

Quando a família fora dormir percebera que os bezerros começaram a correr e que quando eles foram ver o que estava assustando-os perceberam que eram caranguejos gigantes que haviam os atacado. Débora que era sua esposa começou a chorar que queria ir embora.

O enunciado E41, como sabemos, é o produto da reformulação do discurso do texto-base, no entanto, esta é apresentada num todo compacto em que a demonstração do trabalho de “tradução” – de uma linguagem, a do aluno, por outra, a do professor – não é revelada.

Por meio do apagamento das fronteiras entre o discurso do “um” e o discurso do “outro” ocorre uma transposição da reformulação do texto-base (D1) em D2 (discurso reformulado) para o enunciado-resposta, sem que esta seja integrada ao novo enunciado de forma analítica. Todos os 25 enunciados agrupados como Tipo 5 apresentaram essa característica. Bakhtin afirma que há casos em que o discurso do outro pode ser recebido “como um único bloco de comportamento social, como uma tomada de posição inalisável do falante – e nesse caso apenas o “o quê” do discurso é apreendido, enquanto o “como” fica fora do campo de compreensão” (BAKHTIN & VOLOCHINOV, 1995, p. 149). De fato, nos enunciados do Tipo 5, a enunciação foi apreendida como um “bloco inalisável”, o que explica a reformulação como proposta de um “novo dizer”. Nesses casos, os implícitos do cotidiano escolar podem ter condicionado o modo de apreender o enunciado sob análise e de responder à questão discursiva da prova. Um dos implícitos a que nos referimos está relacionado ao que a prática escolar consagrou como o uso da “resposta completa” ou da “resposta seca”, especialmente quando os alunos se deparam com questões discursivas para responder. Assim, no caso dos enunciadores que responderam à questão por meio da reformulação, sem introduzi-la no enunciado por meio do discurso narrado, podem ter julgado que estava implícito aos coenunciadores (na forma de uma “resposta seca”) que a reformulação correspondia às sugestões de solução para os problemas de coesão do texto-base. Olhado desse ponto de vista, esse modo de responder à questão revela que o formando não dirigiu a réplica à instituição avaliadora, não se representou como um professor-investigador.

Como dissemos, no caso das reformulações analisadas, o processo segue um caminho diferente ao da divulgação científica: é a linguagem tida como inadequada, a variedade desprestigiada que sofre alterações para adequar-se ao padrão. Nesse caso, o formando, ao ser chamado a pensar soluções para os problemas de coesão de um texto fonte, pensou-as de um ponto de vista diferente

do esperado. Agiu no mesmo nível linguístico da criança, propondo uma reformulação da narrativa em vez de descrever o processo de intervenção no texto da criança e de refletir sobre ele.

Antes de passarmos para a análise mais detida das reformulações, verificaremos, na Tabela 14, um levantamento geral dos dados agrupados segundo os tipos de problemas de coesão identificados, os tipos de solução propostos e as justificativas apresentadas. Para chegar ao percentual de cada tipo de ocorrência apresentado, a base considerada para o cálculo percentual foi 675, valor correspondente à expectativa total de ocorrências (225 problemas de coesão; 225 propostas de solução e 225 justificativas).

Tabela 14 – Levantamento geral dos problemas de coesão identificados, das soluções propostas e do tipo de abordagem teórica das justificativas

Problemas de coesão identificados	Nº de ocorrências	% de ocorrências apresentadas	Soluções propostas	Nº de ocorrências	% de ocorrências apresentadas	Tipo de abordagem teórica na justificativa	Nº de Ocorrências	% de ocorrências apresentadas
Repetição	27	4,0	Eliminar termos	27	4,0	Linguística	01	0,1
Falta de antecedente	05	0,7	Explicitar antecedente	05	0,7	Gramática Tradicional	03	0,4
Termo sem função	03	0,4	Substituir termos	07	1,0	-	-	-
Total de ocorrências	35	5,1	Total de ocorrências	39	5,7	Total de ocorrências	04	0,5
Expectativa de identificação de problemas	225	33	Expectativa de propostas de solução	225	33	Expectativa de menção à abordagem teórica na justificativa	225	33

No geral, as ocorrências de identificação de problemas descritas correspondem a 5,1% do total de 675 que deveriam ser descritas. No que diz respeito às propostas de solução descritas, estas correspondem a 5,7% do total. Com um percentual abaixo de 1%, ficaram as justificativas fundamentadas em alguma abordagem teórica. No total geral foram descritas 78 ocorrências, o que

corresponde a 11,3% do total de 675 ocorrências esperadas. Ainda na Tabela 14, podemos verificar que os dados referentes a três tipos de ocorrências sobressaem em relação aos demais; dois deles, por apresentar a frequência mais elevada: a repetição na coluna dos problemas de coesão identificados (4% ou 27 ocorrências) e a eliminação na coluna das soluções propostas (4% ou 27 ocorrências); o outro, na coluna correspondente ao tipo de abordagem teórica da justificativa, por apresentar a mais baixa frequência: a justificativa com fundamentação na Linguística com 0,1% (ou 1 ocorrência).

Os dados evidenciam, no seu todo, que a tarefa de corrigir o texto do aluno e apresentar o relato descritivo dessa atividade, segundo as coerções do discurso escolar-científico, é uma tarefa que os formandos tiveram muita dificuldade de executar e de demonstrar. Evidenciam, ainda, que a repetição é praticamente o único problema de coesão que conseguiram perceber no texto-base e a simples eliminação desses problemas de repetição é a solução que foi considerada mais eficaz.

As análises até aqui apresentadas centraram-se mais especificamente na parte argumentativa dos enunciados. Nela analisamos o processo de descrição da correção do texto-base apresentado pelos formandos, pois, como já afirmamos, a resposta à questão da prova exigia que os formandos demonstrassem um saber reflexivo e organizado formalmente a respeito dos pressupostos teóricos abordados pela teoria Linguística, com atenção primordial aos fenômenos de coesão aplicados à correção do texto de uma criança de 10 anos.

Vimos, contudo, que a divisão dos enunciados em cinco tipos considerou que as réplicas dos formandos foram construídas segundo dois grandes modos de elaborar as formas composicionais: um sustentado na análise argumentativa e outro sustentado na reformulação da narrativa do texto-base.

Houve 55 enunciados que apresentaram a reformulação como resposta ou como parte da resposta, de forma que, mesmo firmando um olhar distanciado da descrição dos procedimentos linguístico-discursivos de correção, conforme o exigido no Exame, nessas reformulações também ficaram indícios das representações que os formandos fazem da didática da escrita.

Embora as estratégias de resposta tenham sido diferentes, as reformulações do texto apresentam pontos que reforçam as constatações já demonstradas na análise da descrição argumentativa dos processos de correção. Assim, ao analisar as reformulações, encaminhamos, também, as discussões finais que comprovam as hipóteses.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste final de percurso, reiteramos nosso esforço de defender a ideia de que a explicitação das representações do papel do professor de língua portuguesa construídas por formandos em Letras pode contribuir para uma intervenção crítica nas práticas didático-pedagógicas que assumem como pressuposto a apropriação da *persona* do sujeito conhecedor das teorias linguísticas, da metalinguagem técnica e dos procedimentos didáticos no ensino de língua portuguesa. Chegamos a algumas considerações que – acreditamos – comprova essa ideia em muitos aspectos e fornece elementos para orientar futuras intervenções no ensino superior, especialmente naquele dirigido à formação do professor de português.

Bakhtin recomenda que, ao olharmos para um texto, é necessário que o remetamos às determinações genéricas para que possamos depreender o *ethos*, o estilo que nele fala. Remeter às determinações genéricas significa, nos termos de Bakhtin (1992, p. 321), indagar: “a quem se dirige o enunciado? Como o locutor (ou o escritor) percebe e imagina seu destinatário? Qual é a força da influência deste sobre o enunciado?”, pois ele afirma que “É disso que depende a composição, e sobretudo o estilo, do enunciado”. Considerando tais recomendações, e olhando o texto-base do ponto de vista do contexto enunciativo em que foi construído e

apresentado na questão do Exame, temos um discurso escolar, no gênero narrativa de aventura produzida no cotidiano de sala de aula.

Pécora explicita que, para produtores com um leque de imagens mais ou menos restrito a interlocutores orais (que permite ajustes durante a interação), caso provável da aluna de 10 anos, uma interlocução a distancia, como ocorre na situação de produção da escrita, pode representar uma grande dificuldade para a obtenção da coesão textual (1992, p. 76-77). Essa dificuldade se evidencia nessa interação ancorada na suposição de conhecimentos partilhados em alta dosagem sem se indagar sobre a compreensão por parte dos interlocutores.

Visto desse modo (esse é o modo comumente visto pela prática escolar corrente), pode-se depreender que o enunciador do texto-base corporaliza um fiador cuja voz titubeante remete a um corpo de “aprendiz”, a um escolar que remete ao sujeito do “não-saber” porque delega ao coenunciador a tarefa de desvendar as ambiguidades de uma referência lacunosa, bem como a tarefa de reconstruir a sintaxe de enunciados truncados, à custa dos quais tentou dar conta da tarefa que lhe foi determinada. Essas lacunas, geralmente, são entendidas pela escola como fissuras na homogeneidade não só do texto, mas, principalmente, da “língua padrão”. Elas são tomadas como representantes do heterogêneo, identificado sempre como o não-padrão que seria pródigo em repetições, em construções truncadas que precisariam ser reconstruídas para serem homogeneizadas. Com base nessa perspectiva, tem-se que o enunciador do texto-base faz-se representar pelo “*ethos* do aprendiz”, daquele que representa o “não-saber”, que vai para a escola em busca do conhecimento.

Inversamente ao constatado para a menina, os formandos procuraram, na composição das reformulações, alçar-se para um estilo composicional oposto ao do aprendiz, de modo a construir o “*ethos* do saber”, daquele que almeja ser reconhecido como um professor, um estudioso da linguagem. Assim, as operações linguísticas realizadas pelos formandos nas reformulações do texto-base revelam o modo como negociaram a presença do heterogêneo do discurso do outro no seu discurso. O resultado da negociação apresentado pelos formandos reforça o modo

de pensarem e de conceberem a língua e seu ensino constatado na parte argumentativa das respostas.

Nas reformulações, o acesso aos processos efetivos que regulam a passagem de um discurso a outro (do texto-base para o texto reformulado) só pode ser feito por meio da consideração simultânea e sistemática das operações realizadas pelas reformulações no discurso fonte. Para obter essa simultaneidade e essa regularidade na observação, estabelecemos oito referentes (presentes no segundo parágrafo do texto-base) como elementos linguísticos que foram observados de forma comparativa nas reformulações propostas pelos formandos.

Para que possamos ter uma visão das operações realizadas nas reformulações, retomamos, a seguir, o segundo parágrafo do texto-base, indicado na questão do Exame para sofrer alterações no que diz respeito aos “problemas de coesão”:

Quando (1) eles foram dormir (2) eles perceberam que (3) os bezerros começaram a correr e que quando (4) eles foram ver o que estava assustando (5) os bezerros. Quando (6) eles de repente, com uma patada só um caranguejo gigante (7) os atacou. (8) Débora que era sua esposa começou a chorar dizendo que queria ir embora.

Foram sublinhados no texto oito itens importantes na cadeia referencial construída (1 a 8) no segundo parágrafo do texto-base. Como já afirmamos (p. 258), houve a retomada por anáfora de elementos que não estão claramente definidos (casos de 1, 2, 4, 6 e 7), a introdução de Sintagma Nominal (SN) definido, sem ancoragem textual, (“os bezerros” em 3 e a repetição em 5) bem como a utilização de nome próprio na forma descritiva como anáfora sem retomar elementos mencionados (caso de 8). Tais casos podem ser citados como exemplos de interferências na coesão textual tornando-a lacunosa.

Sem desconsiderarmos que a criança conta com a partilha de conhecimentos não informados ao leitor, é importante frisarmos, a partir de Marcuschi, que não é uma condição necessária da textualidade a ligação linear de elementos linguísticos já que a textualização se dá num processo multilinear (2001b, p. 191). Segundo o linguista, a ideia de continuidade dos referentes que a referência suscita, no caso da construção de uma progressão referencial, não implica, necessariamente,

retomada dos mesmos referentes, nem sua manutenção completa. O encadeamento referencial organiza-se num sistema de correlações como rede multidimensional.

Na sequência, apresentamos os resultados da comparação entre o texto-base e as reformulações propostas com vistas a depreender as operações linguísticas realizadas nas correções propostas pelos formandos cujo objetivo era recuperar os problemas de coesão. Da análise e interpretação desses recursos expressivos, marcados nas réplicas aos coenunciadores, depreendemos indícios de representação do papel do especialista conhecedor das teorias linguísticas e da didática do ensino da língua portuguesa.

O cálculo proporcional das ocorrências foi obtido da seguinte forma: consideramos a soma total das ocorrências nas 55 respostas que apresentaram a reformulação e, com base nesse total (317 ocorrências), obtivemos o percentual de cada tipo de operação linguística realizada com os operadores selecionados.

Tabela 15 – Operações linguísticas realizadas pelos formandos na reformulação do texto-base

Operadores linguísticos	Frequência das operações linguísticas			
	Eliminação	% de eliminação	Substituição	% de substituição
Eles (1º, 2º, 3º 4º)	168	53	11	3
Os bezerros (1º e 2º)	38	12	18	6
Os (atacou)	14	5	21	7
Débora que era sua esposa	11	3	36	11
Subtotal	231	73	86	27
Total	317 = 100%			

Como se pode verificar, a operação mais frequente nas reformulações foi a eliminação. No total houve 231 operações de eliminação (73% das operações realizadas) e 86 operações de substituição (27%). Esses dados mostram que há uma equivalência entre o tipo de solução proposta pelos formandos que realizaram o relato argumentativo e os formandos que realizaram a reformulação do texto-base. Nos dois casos constatamos que a eliminação do problema da repetição foi a

operação mais utilizada. Os anafóricos “eles” (com 168 eliminações ou 53% das operações realizadas) foram os mais eliminados na cadeia referencial, o que pode significar, de um lado, que a repetição do anafórico “eles” foi considerado o caso mais problemático na cadeia referencial construída no texto-base e a operação de eliminação foi considerada o melhor recurso para recuperar os problemas de coesão.

Esses procedimentos revelam as negociações do sujeito com a linguagem (POSSENTI, 1993). Tanto no caso específico das reformulações, quanto no caso da descrição dos procedimentos de correção nos relatos argumentativos já analisados, as operações de supressão funcionaram como a eliminação do que foi identificado como “sobra” na linguagem do outro e as operações de substituição funcionaram como tentativas de homogeneização da linguagem do outro em busca da conjunção com um padrão de dizer tido como culto, formal e homogêneo. Assim, embora as operações linguísticas sejam diferentes, elas têm pontos em comum, funcionam como negociação do sujeito com o heterogêneo do discurso do outro em busca da homogeneização do discurso (AUTHIER-REVUZ, 1990). Reproduzem, desse modo, uma concepção de linguagem como um conjunto homogêneo de formas e uma concepção de texto como produto independente de seu processo de constituição. Do ponto de vista didático, essas concepções sugerem que o provável trabalho linguístico que o professor faz\fará com o texto do aluno em sala de aula se pautará pela simples eliminação das “sobras” que dão testemunho do processo de escrita e da heterogeneidade da língua. Reforça-se, nesse gesto, o estatuto disfórico atribuído à face heterogênea da língua.

Considerando que as réplicas ao coenunciador foram depreendidas por meio da comparação entre os procedimentos discursivos de construção da coesão referencial presentes no texto-base e nas propostas de reformulação, aproximaremos, a seguir, o segundo parágrafo do texto-base e uma reformulação escolhida aleatoriamente.

Segundo parágrafo do Texto-base:

Quando (1) **eles** foram dormir (2) **eles** perceberam que (3) **os bezerros** começaram a correr e que quando (4) **eles** foram ver o que estava assustando (5) **os bezerros**. Quando (6) **eles** de repente, com uma patada

só um carangueijo gigante (7) os atacou. (8) Débora que era sua esposa começou a chorar dizendo que queria ir embora.

Reformulação proposta por E30:

Quando (1) eles foram dormir (2) \emptyset perceberam que (3) os bezerros começaram a correr, então, (4) \emptyset foram ver o que estava (acontecendo) assustando (5) os animais. Quando (6) \emptyset derrepente* com uma patada só foram atacados por um carangueijo gigante (7) \emptyset . (8) Débora a esposa começou à chorar dizendo que queria ir embora (*O grifo nos termos “derrepente” e “carangueijo” é complementar e será explicitado na análise mais adiante).

Nos procedimentos realizados por E30, pudemos verificar que houve quatro eliminações e duas substituições. Houve a eliminação de três anafóricos “eles” (2, 4 e 6) e do anafórico “os” (em 7) decorrente da construção do sintagma oracional na voz passiva (“com uma patada só foram atacados por um carangueijo gigante”). Houve a substituição do segundo SN definido “os bezerros” (em 5) pelo hiperônimo “os animais” e do SN descritivo “Débora que era sua esposa” (em 8) por SN definido “Débora a esposa”.

Vejamos primeiro o caso das eliminações. Podemos constatar que o formando operou com a eliminação dos três anafóricos “eles” e de um anafórico “os”. No primeiro caso, jogou com o critério da repetição para fazer as eliminações e no segundo caso com o critério da formalidade do modo de dizer. Começamos pela análise da supressão dos anafóricos “eles”. Posteriormente, faremos a análise da supressão do anafórico “os” e dos indícios depreendidos.

Primeiro, é preciso lembrar que a ancoragem dos anafóricos “eles”, no texto-base, foi feita com base no SN indefinido “uma família”, citado no primeiro parágrafo. Se houve problema, ele estaria no fato de que as retomadas foram baseadas na ativação do conhecimento de mundo de que “uma família” é formada por “pai, mãe, irmãos”. Na solução proposta, o que sobressai na réplica do formando é a relação que mantém com a repetição presente no texto-base. Por isso, a solução proposta ter sido a eliminação dos três anafóricos. Ao focalizar a repetição, desconsiderou o todo do texto, de modo que as eliminações não lograram o êxito de tornar mais clara a retomada do SN indefinido “Uma família”. Já pontuamos que, pelo número de ocorrências de supressão, pode-se verificar que o anafórico “eles” foi considerado o mais problemático na cadeia referencial construída pelo

enunciador do texto-base. Porém, a simples eliminação dos anafóricos repetidos, numa espécie de “operação limpeza”, não tornou mais clara ou mais bem definida a retomada, pois continuou sendo feita com base na mesma ancoragem.

No caso da substituição do segundo SN definido “os bezerros” pelo SN definido “os animais”, podemos verificar que o formando, desta vez, trabalhou com a hipótese de que a repetição foi feita por falta de vocabulário ao aluno. Jogando com essa possibilidade, desconsiderou o fato de que a substituição do segundo SN definido por um hiperônimo não resolveria a ausência de ancoragem presente na introdução do primeiro SN definido. Nos dois casos (no texto-base e na reformulação), o que está em jogo é o fato de contarem com o conhecimento partilhado por parte do leitor, sem que lhe fossem dadas as informações necessárias.

Quanto à substituição do SN descritivo, “Débora que era sua esposa”, pelo SN definido, “Débora a esposa”, podemos observar que a substituição proposta pelo formando vai na direção da eliminação do possível traço de oralidade marcado pelo uso da expressão “que era”. Observemos que a oração subordinada adjetiva explicativa deu lugar para uma construção com o aposto, “a esposa”, bem mais formal que a construção elaborada pela criança. Tal operação não solucionou a ambiguidade presente em “sua esposa” nem alterou a ancoragem da referência que havia sido introduzida no texto-base a partir do frame “família”, portanto, sem reativar nem retomar elemento já mencionado, conforme se esperaria por se tratar de um nome próprio seguido de SN definido, “Débora, a esposa”, conforme propôs o formando.

Segundo Corrêa (2004, p. 5), diríamos que esse tipo de remissão é exemplo de uma projeção espacial (no espaço gráfico), linguisticamente marcada, de elementos da situação imediata e concreta de enunciação, no texto escrito, evidenciando um sujeito da escrita que supõe a partilha desse conhecimento por parte do leitor. Nesse sentido, o heterogêneo que se quis combater no texto-base reproduziu-se com outra aparência no texto reformulado. Tal fato evidencia, também, ainda com base no autor, a existência da heterogeneidade constitutiva da escrita apontando para a coexistência de um misto entre as práticas sociais do oral e do

letrado, o que permite questionar a delimitação do campo da escrita apenas pela constatação óbvia de um material específico, o gráfico. No caso da língua portuguesa, evidencia mais que isso, confirma, na verdade, que a heterogeneidade do português brasileiro (PB), nele inscrita desde sua origem, ainda que seja frequentemente negada, sempre vai apontar para uma divisão enunciativa marcada, não só pela heterogeneidade da escrita, embora esta tenha sido predominantemente mostrada como homogênea e como fator de homogeneização, mas também e, acima de tudo, pela constituição heterogênea da oralidade no PB, marcada, inclusive, pela presença da língua geral.

Depreende-se dessa voz que fala nas reformulações, a adesão ao prestígio do código escrito institucionalizado que pressupõe a existência de uma escrita homogênea, amparada numa visão fortemente dicotômica entre fala e escrita, que crê na pureza do oral/falado e do letrado/escrito (CORRÊA, 2004, p. 55). Essa concepção reduz o simbólico da língua portuguesa semióforo à sua face homogeneizadora, à norma-padrão, cuja codificação se fez, como vimos, com base num português bastante distanciado daquele utilizado pela grande maioria da população.

E, se oral/falado pressupõe repetição, extensividade, isso pode explicar o alçamento do enunciador das reformulações para um modo de dizer que evidencia, em sua enunciação, o apagamento das repetições, pela eliminação, numa retenção do dizer em busca da “justa medida”, característica da língua escrita e, sobretudo, do discurso científico (FIORIN, 1989). No entanto, ao mesmo tempo em que nega o modo de dizer “do aprendiz”, por intermédio da tentativa de construir uma cadeia referencial mais retida, repete as lacunas do discurso que nega.

Cabem, ainda, duas observações que envolveram as operações linguísticas de supressão e de substituição: a primeira é sobre a supressão do anafórico “os” em decorrência do uso da passiva; a outra, sobre as “correções ortográficas” propostas. Abordaremos, primeiro, o uso da passiva presente nas reformulações propostas pelos formandos. Para tanto, destacaremos o trecho redigido pela criança no texto-base e o trecho redigido por E30 como proposta de correção:

Trecho redigido no texto-base, pela criança: “Quando (6) eles de repente, com uma patada só um caranguejo gigante (7) **os atacou**”.

Trecho da reformulação proposta por E30: “Quando (6) Ø derrepente com uma patada só foram atacados por um carangueijo gigante (7”) Ø.

Como se pode verificar, na proposta de reformulação, houve a supressão (houve 14 casos no *corpus*) do anafórico “os” (em 7) em função da substituição do sintagma oracional para o tipo passivo. Na produção da criança, pode-se observar que o uso da próclise em “os atacou”, já representa o alçamento a uma textualização com características típicas da “modalidade escrita”; quanto à escrita do formando, observa-se que, com o uso da passiva, “foram atacados” (em 40% dos casos de substituição do operador “os”, a opção foi essa), ocorre não só o alçamento para um modelo de escrita formal, mas também para uma textualização que procura se aproximar do discurso científico. No discurso científico, como se sabe, o excesso de expressividade não é bem-vindo e a passivização é um recurso linguístico muito utilizado por produzir os efeitos de impessoalidade e formalidade.

A busca de um tom mais formal nas reformulações foi constante nos enunciados. Observemos, a seguir, relações entre o texto-base e os termos substituídos no enunciado E19, por exemplo:

Texto-base	Substituições realizadas por E19
Os bezerros começaram a correr [...]	Ouviram <u>galopes</u> de bezerros [...]
Um caranguejo gigante [...]	Um <u>gigantesco</u> carangueijo [...]
[...] com uma patada só um caranguejo gigante os atacou .	[...] virão um gigantesco carangueijo <u>dando-lhes uma patada</u> .
[...] começou a chorar dizendo [...]	[...] começou a chorar, <u>alegando</u> que queria [...]

No primeiro caso destacado, o termo “correr” foi substituído por “galopes”. A troca, que não resulta em perda do aspecto de ação acontecendo, parece ater-se ao firme propósito de dar um tom mais formal, mais culto à expressividade. O mesmo parece ocorrer com as duas substituições seguintes: em “chorar **dizendo**” por “chorar, alegando” e em “**caranguejo gigante**” por “gigantesco carangueijo”, neste

último caso talvez buscando interpretar lexicalmente a expressividade atingida pelo texto-base. Vejamos outros efeitos provocados pelas substituições lexicais.

Observemos que “chorar dizendo” remete à reclamação misturada com choro, susto, medo. Na expressão “chorar, alegando”, embora continue marcada a ideia de ação continuada, por meio do gerúndio, há outros contornos expressivos. A expressão “alegando” (ou “alegar”) vem do latim *allegare* e significa apresentar um “fato ou razão” (PRIBERAM, 2007), uma “prova” para se tomar uma decisão. Esse é um vocábulo comumente utilizado na área jurídica. O problema é que a aventura vivida pela personagem da narrativa passa-se numa ilha (quase deserta!) o que sugere que a decisão de ir embora não seria tomada com tanta formalidade. A substituição, na melhor das hipóteses, provocou uma perda de dramaticidade e uma quebra no ritmo da ação e, ainda, a certeza do “toque de originalidade”, já que dificilmente uma criança utilizaria um vocábulo como esse em uma narrativa. O outro caso de substituição lexical foi a expressão “**caranguejo gigante**” por “gigantesco carangueijo”. Neste caso, além da substituição, houve a inversão de posição entre o nome e seu qualificativo e a correção ortográfica do termo “caranguejo” que ganhou um “i”. Ao substituir o item lexical “gigante”, por um item lexical derivado, “gigantesco”, houve vários desdobramentos na expressividade.

O “caranguejo gigante”, na aventura narrada no texto-base, conforme destacamos anteriormente na análise de outro enunciado (E 3, p. 250), remete aos personagens que povoam as histórias infantis os quais assustam pelo tamanho e força sobrenaturais. É o que torna possível, por exemplo, a um caranguejo, “**com uma patada só**”, atacar e destruir os invasores da ilha. Já não se pode dizer o mesmo de um “gigantesco carangueijo” em que, apesar de “gigantesco” remeter à ideia de tamanho avolumado, não significa, necessariamente, ser um “gigante”. Sobre a anteposição do adjetivo em relação ao nome, Corrêa (2004) afirma que a escolha e a posição do adjetivo podem indicar “a tentativa de alçamento do escrevente à escrita culta formal. É esse o constituinte do sintagma em que se localiza preferencialmente o ponto mais saliente da indicação que o escrevente faz da sua representação sobre o código institucionalizado” (Ibid., p. 187). Confirma-se, nesse caso, duplamente, o alçamento do escrevente para um modo de dizer mais culto e formal: pela escolha lexical e pela posição do adjetivo no sintagma.

No texto-base, a expressão “com uma patada só” está topicalizada e vem seguida do verbo “atacar” indicando uma ação pontual: “**com uma patada só** um caranguejo os **atacou**. Ao topicalizar a ação “com uma patada só”, precedendo o aparecimento do caranguejo, a atenção do leitor é atraída para a ação, para a intensidade do golpe com efeito fulminante. Na reformulação, o termo topicalizado foi o qualificativo rebuscado do animal: “[...] virão um gigantesco carangueijo dando-lhes uma patada”, numa provável intenção de dar um “ar” menos comum, menos corriqueiro à expressão. A intensidade do golpe ficou diluída na expressão, “dando-lhes uma patada”, que deixou de ser pontual produzindo um efeito de morosidade na ação do ataque.

Do ponto de vista lexical, morfo-sintático e semântico, as substituições ganharam em formalidade na mesma proporção em que perderam em expressividade. O saldo desse alçamento ao domínio do que o formando acredita ser institucionalmente fixado para a sua escrita (e para o ensino dela) é “o testemunho da isenção no que tange ao exercício da troca” (Ibid., p. 179), do diálogo que uma interação comunicativa supõe. Em suma, o formando testemunha uma prática de escrita como prática puramente escolar, sem nenhuma relevância social. Não dialoga com o texto de um interlocutor, corrige uma redação escolar.

Quanto às correções ortográficas propostas por E30 e também por E19, o que poderia ser considerado um “ir além do solicitado” – constatou-se que a substituição, no primeiro caso (“de repente” por “derrepente”), produziu uma hipossegmentação e, no segundo caso (“caranguejo” por “carangueijo”), uma hipercorreção. Esta, provavelmente, amparada na hipótese de que a autora do texto-base havia suprimido o “i” por desconhecer a necessidade de marcar graficamente o “i” omitido na pronúncia de algumas palavras – fato que ocorre em todas as variedades – quando está diante dos fonemas /r/, /ʃ/ e /ʒ/, como no vocábulo “queijo”, por exemplo, cujo “i” deve ser grafado, embora seja suprimido na pronúncia [keʒo]. A grafia do vocábulo “caranguejo”, no entanto, não possui o ditongo “ei”, suposto pelo acadêmico. Esse procedimento de correção ortográfica foi o mais frequente, com 18 ocorrências no conjunto das reformulações.

Mais uma vez, depreende-se desse gesto de correção da grafia um indício de réplica expressiva desse enunciador que se alça (sem lograr êxito, no entanto) para a construção de um fiador que corporaliza o *ethos*, a voz do cientista que sabe e “faz-crer” que é conhecedor dos meandros da fonologia da língua e dos efeitos da variação linguística na grafia. Esse é um indício de réplica que dirige à instituição avaliadora, aos especialistas no estudo da língua, coenunciadores de quem quer se aproximar.

Contudo, na verdade, o que se verifica é estabelecimento de uma relação de complementariedade entre texto-base e narrativas propostas pelos formandos já que a “recuperação” da coesão daquele nas reformulações não se sustenta. No dizer, no gesto de reformular a enunciação do texto-base, reconstroem a coesão desse texto (pelo apagamento das repetições, pelo modo de dizer menos extensivo), porém, a análise das intervenções linguístico-expressivas na enunciação denuncia que não a reconstroem, confirmam-na pela reprodução das mesmas lacunas.

A intervenção no texto-base por meio da proposta de reformulação da narrativa, como se pode constatar, produziu um efeito contrário ao que parecia ser o desejado, isto é, não recuperou os “problemas” apontados pela questão do Exame, reproduziu-os. Desse modo, a voz que se depreende, indiciada pelas intervenções discursivas do enunciador ao refazer o texto-base, em vez de revelar um sujeito que sabe e faz-saber que sabe, por meio da modalidade escrita da língua, corporaliza a voz do “aprendiz”, daquele que, assim como a menina de 10 anos, autora do texto-base, está às voltas com os conhecimentos que a escola tem lhe transmitido sobre a língua.

Na prática do ensino da escrita na escola, nas últimas décadas, especialmente a partir da publicação dos PCN de Língua Portuguesa, na década de 1990, o ensino de produção textual ganhou novo impulso. O ensino de língua, antes centrado nas atividades gramaticais e no texto literário (escolhidos a dedo para figurar nas Antologias) que servia de pretexto para o estudo da gramática normativa, passou a ser olhado de outra perspectiva, a do gênero, e em suas diferentes modalidades, tanto oral como escrita. Ou, pelo menos, passou a ser incentivado que fosse olhado:

Antes de apresentar os conteúdos a serem desenvolvidos nas Práticas de escuta de textos orais e de Leitura de textos escritos e Produção de textos orais e escritos, são sugeridos alguns gêneros como referência básica a partir da qual o trabalho com os textos – unidade básica de ensino – precisará se organizar, projetando a seleção de conteúdos para a Prática de análise lingüística (PCN, 1998, p. 53).

Não parece, no entanto, privilegiada no trabalho com a escrita demonstrado pelos formandos a consideração de que ensinar a norma-padrão para quem chega à escola dominando-a, em grande parte, exige um tipo de trabalho bem diferente daquele que deve ser feito com os que utilizam variedades mais distantes do recorte considerado padrão. A experiência do acontecimento do discurso em sua singularidade não é considerada, cede todo espaço para a busca da “adequação” ao modelo (CORRÊA, 2006b).

Já foi verificado que nos enunciados do Tipo 5, grupo que agregou o maior número de produções escritas (com 34% dos enunciados analisados), a ausência da análise descaracterizou o gênero em que deveriam se dar as enunciações. Como um último exemplo retirado desse grupo, o enunciado E1, apresentado a seguir, mostra que, se na maior parte dos casos os formandos não atenderam às expectativas da instituição, foi porque sequer conseguiram detectar o problema de coesão mencionado na questão:

E1:

No meio da noite, acordarão com o barulho dos bezerras, que estavam assustados ao verem um caragueijo gigante.
Matarão o caragueijo, amarrarão o barco perto deles, ascenderam uma fogueira e aguardarão o dia amanhecer.

Pode-se constatar que E1 não só apresenta uma formulação diferente do gênero esperado como resposta à questão do Exame, como apresenta um precário domínio da norma escrita. Apresenta problemas linguísticos típicos da fase inicial de aquisição da escrita. Analisaremos, a seguir, um desses casos, talvez o mais saliente em seu enunciado, para tentarmos dar um significado para o indício daí depreendido.

É possível verificar que o enunciador apresenta dificuldade em tomar decisões sobre a grafia dos verbos na terceira pessoa do plural no pretérito perfeito, de modo que oscila entre a grafia da terminação do pretérito perfeito e do futuro do

presente (acordaram\acordarão, mataram\matarão, amarraram\amarrarão, aguardaram\aguardarão).

Na fase inicial de alfabetização, é normal que as crianças apresentem dificuldades em representar graficamente certos sons, especialmente, segundo Lemle (1990), quando “mais de uma letra pode, na mesma posição, representar o mesmo som”. E, acrescenta a autora, “a opção pela letra correta é, em termos puramente fonológicos, inteiramente arbitrária” (p. 31). Esse é o caso da grafia de verbos na terceira pessoa do plural nos tempos mencionados. Nesses casos, afirma a autora: “falta a aprendizagem das restrições que a posição na palavra impõe à distribuição das letras e dos sons” (p. 30). Contudo, sabemos que as crianças utilizam várias pistas que a língua lhes fornece para tomarem decisões sobre a ortografia. Entre as propriedades supra-segmentais dos sons da língua encontramos o acento e os tons. O acento pode ser manifestado pelas propriedades acústicas (altura, intensidade e duração), as propriedades dos tons se relacionam basicamente à altura do som (relativamente grave ou relativamente agudo). A tonicidade, por exemplo, é uma pista supra-segmental importante nesse caso, pois a terceira pessoa do plural no pretérito perfeito é paroxítona, de modo que a penúltima sílaba é tônica e a terminação dos verbos grafa-se com “am” (comeram); a terceira pessoa do plural no futuro do presente é oxítona, tem a última sílaba tônica, e sua terminação grafa-se com “ão” (comerão). Assim, utilizando a pista da “sílabas mais forte”, mesmo que não dominem metalinguisticamente as conjugações (do pretérito e do futuro), é possível descobrir o sentido a ser dado ao verbo (ação realizada no passado ou a ser realizada no futuro) e, com base nisso, as crianças são capazes de tomar decisões (que não são aleatórias) sobre a grafia. O problema é que o enunciador de E1 não está mais em fase inicial de aquisição, está em fase final do curso de Letras que lhe dará o direito de ser professor de língua portuguesa.

No que diz respeito ao saber a norma-padrão, no processo de escolarização, a norma ortográfica está entre os conhecimentos mais primários sobre a língua (pois é o principal conteúdo da alfabetização) e o saber dado pela norma-padrão (do qual a ortografia faz parte) insere (ou exclui) o sujeito em determinado lugar enunciativo, especialmente quando se trata da esfera dos discursos científicos. Desses

enunciados, deduz-se um ator da enunciação que confirma, na sua totalidade, um estilo que não consolida a expectativa de um enunciador do domínio científico.

Os fatos linguísticos observados, se olhados do ponto de vista linguístico-discursivo, apontam para outros lugares que vão além das convenções da escrita. Apontam para os diferentes letramentos pelos quais os sujeitos desta pesquisa passaram tanto na escola quanto fora dela. Apontam, por exemplo, para o trabalho de alfabetização que é realizado em grande parte das escolas do Brasil; para a qualidade da formação do professor de língua materna; para a qualidade de ensino que as instituições – dentre os 75 textos que compõem o *corpus* de análise, 37 eram provenientes de instituições privadas e 38 de instituições públicas – de ensino superior oferecem. Os fatos linguístico-discursivos observados também apontam, sobretudo, para uma realidade educacional brasileira: o Brasil é um país em que a população paga as mais altas taxas e impostos no mundo e não recebe um serviço básico de educação de qualidade.

Importa, ainda, destacar a contradição que depreendemos das ações de correção por parte dos formandos: por um lado, ficou evidente a relação disfórica com a realidade linguística do aluno e a de si próprio; por outro, evidenciou-se a valorização eufórica de uma das faces da língua semióforo, a que remete à unidade da língua. Tal postura revela a construção de uma imagem de professor que tende a reforçar o caráter simbólico da língua semióforo em sua dimensão homegeneizadora das diferenças linguísticas, fator que impede a busca de compreensão do funcionamento do simbólico nas práticas linguísticas cotidianas, tanto do próprio formando quanto do seu futuro aluno.

Numa consulta ao relatório do INEP (2001b) referente ao perfil cultural e socioeconômico dos acadêmicos de Letras avaliados em 2001, constatamos que 23% tinham mais que 35 anos (em Cursos como o de Medicina e de Odontologia, a média de alunos nessa faixa etária cai para 1,2%) e 33% trabalhavam 40 horas ou mais por semana. Esse é um indicativo de que grande parte dos graduandos em Letras não tem oportunidade de ascender à universidade numa sequência ininterrupta dos estudos e, quando pode ascender a ela, precisa dividir seu tempo entre a dedicação aos estudos e ao trabalho. Se atentarmos para o fato de que

86,5% dos acadêmicos de Letras eram do sexo feminino, esses dados tornam-se mais dramáticos, pois, no Brasil, culturalmente, as mulheres que trabalham ou estudam têm jornada dupla (no caso das que estudam e trabalham fora a jornada será tripla), pois os serviços domésticos, bem como o cuidado com os filhos são geralmente considerados tarefa feminina. Verificamos também que 60,8% dos graduandos em Letras utilizavam a TV como o meio principal de atualização dos conhecimentos e 37,7% raramente liam jornais. É claro que nesses dois últimos casos, além do fator “falta de tempo”, é preciso considerar o fator econômico.

Tomando conhecimento de todos esses dados que compõem a cena de enunciação, é possível afirmarmos que o desempenho dos formandos dá provas, não exatamente de nível de escolarização, mas, sobretudo, de diferentes tipos de letramentos a que o estudante brasileiro é exposto ao longo de sua vida escolar e, inclusive, no decorrer de sua vida acadêmica.

Pudemos verificar que dentre os 75 enunciados-resposta, 22 (Tipo 1 e Tipo 3, com 29% dos enunciados) apresentaram ocorrências de marcas que indiciam acordo parcial com os critérios que corresponderiam às expectativas da instituição avaliadora e 53 dos enunciados-respostas (Tipos 2, 4 e 5 com 71% dos enunciados) não apresentaram ocorrências de marcas que indiciam acordo com as expectativas da instituição. Porém, nos cinco tipos de enunciados-resposta há indícios de alçamento tanto da representação do papel do professor-investigador como do papel do professor-repassador de conteúdos, estes mais frequentes que aqueles, de modo que as representações não se mostram puras nem estabilizadas, pois elas se interpenetram e perpassam os enunciados continuamente.

Observamos que os enunciados agrupados como Tipo 1 apresentam marcas mais acentuadas de alçamento à representação do papel do professor-investigador que os demais grupos. Os enunciados agrupados no Tipo 3 apresentam marcas menos acentuadas dessa representação que os classificados no Tipo 1 e mais acentuadas que os classificados nos Tipos 2, 4 e 5. Estes três últimos apresentam marcas mais frequentes e acentuadas de representação do papel do professor-repassador de conteúdos do que de professor-investigador.

Nos enunciados do Tipo 1 (com 10 enunciados), houve um relato argumentativo por meio do qual procuraram, ainda que parcialmente, demonstrar a identificação dos problemas de coesão (63% da expectativa), as propostas de solução (66% da expectativa) e as justificativas (7% da expectativa) e nos enunciados do Tipo 3 (com 12 enunciados), embora tenham apresentado um relato misto (com a reformulação da narrativa dissociada do relato argumentativo), procuraram também demonstrar a identificação dos problemas de coesão (44%), as propostas de solução (53%) e as justificativas (5%).

Estes dois grupos reúnem os enunciados nos quais houve maior número de ocorrências de respostas segundo as expectativas da instituição. Apesar disso, nem sempre esse alçamento logrou pleno êxito. Esses dados permitem afirmar, por exemplo, que os enunciados agrupados no Tipo 1 e no Tipo 3 apresentaram indícios de que apreenderam: o conteúdo temático do enunciado da instituição já que centraram suas respostas nos aspectos de coesão do texto-base; o campo e o gênero em que se dava a interlocução, pois procuraram demonstrar sua reflexão segundo as coerções do discurso científico. A percepção desses aspectos, no entanto, não foi garantia de que o estilo se configurasse em acordo com as expectativas genéricas. A expressividade, por vezes saliente, revelou que tiveram dificuldade de manter um equilíbrio entre as coerções genéricas dos discursos científicos e a expressividade do enunciador. Na totalidade do fazer, revelaram um estilo ao revés do pretendido.

Em outros termos, em vez de assumirem uma posição descritiva e analítica dos fatos da língua, assumiram uma posição prescritiva e fortemente marcada pela visão de “erro”. Se, de um lado, o alçamento para a posição daquele que “sabe fazer” e procura demonstrar que sabe “refletir sobre sua ação” revelou uma posição ativa diante da língua semióforo, de outro lado, as afirmações apreciativas revelaram-se preconceituosas em relação à atividade de escrita do aluno. Isso quer dizer que ao mesmo tempo em que os formandos se colocavam na posição daquele que se propõe a compreender o funcionamento do simbólico nas práticas cotidianas, colocavam-se na posição daquele que impedia a compreensão do funcionamento do caráter simbólico da língua semióforo nas práticas linguísticas cotidianas de seus

alunos. Associamos a essa posição sujeito o indício da representação de professor-repassador de conteúdos com alçamento a professor-investigador.

No que diz respeito aos 53 enunciados restantes – agrupados como Tipo 2 (10 enunciados), Tipo 4 (18 enunciados) e Tipo 5 (25 enunciados) –, verificamos que apresentaram diferentes modos de negociar com as forças de coerção genérica. Nesses três grupos, a negociação revelou que nem sempre a réplica dirigida à instituição avaliadora logrou êxito. Nos enunciados do Tipo 2 e do Tipo 4, pode-se dizer que houve um alçamento à posição do professor-investigador indiciado pela percepção de que era necessário apresentar o relato da ação\reflexão; todavia, sobressaiu-se na enunciação a liberdade expressiva marcada pela ausência da análise centrada no objeto. Bakhtin afirma que nos contextos epistemológicos ou retóricos (de natureza científica, filosófica, política), “a análise é a alma dos enunciados”. Sem ela, os enunciados desfiguram-se (BAKHTIN e VOLOCHINOV, 1995, p. 161). Mesmo que não tenhamos podido reconhecer nos enunciados do Tipo 2, do Tipo 4 e do Tipo 5 a ocorrência de marcas do interlocutor suposto e esperado pela instituição avaliadora, sabemos, a partir de Bakhtin, que um enunciado é sempre construído em resposta a outros enunciados, de maneira que o que importa são os indícios das representações que se instauram nas réplicas, os quais possibilitaram depreender as representações que se constroem nesse diálogo.

O diálogo é sempre tenso porque a construção do enunciado resulta da luta pela expressão individualizada do enunciador com as coerções advindas da esfera e do gênero (BAKHTIN, 1992, p. 321). Para explicitar melhor essa tensão, retomamos as seguintes questões propostas por Bakhtin para refletir sobre os indícios revelados nesses enunciados: “a quem se dirigem os enunciados? Como o locutor (ou escritor) percebe e imagina seu destinatário? Qual é a força da influência deste sobre o enunciado?”

Para organizar a discussão dessas questões, destacaremos dois aspectos que permearam todo o trabalho e apontam para as diferentes posições indiciadas pelos enunciadores na sua relação com a língua e com os interlocutores.

- Uma posição que indicia a relação do enunciador com a língua tomada como “objeto de estudo”.

- Uma posição que indicia a relação do enunciador com a língua tomada como “objeto de estudo\ensino”.

Tendo em mente as questões propostas por Bakhtin e as posições assumidas diante da língua tomada como objeto de estudo e como objeto de estudo\ensino, começamos a reflexão sobre os enunciados classificados no Tipo 5, que apresentaram o relato da análise sustentado na reformulação da narrativa do texto-base.

Nesse grupo, verificamos que o gênero no qual os formandos deveriam organizar a enunciação não se deu segundo as expectativas, de forma que responderam à questão proposta no Exame unicamente por meio de uma narrativa. Pode-se dizer que houve uma omissão, um silenciamento no que se refere à explicitação da reflexão, condição *sine qua non* para atender a uma das coerções do discurso científico. A omissão da reflexão sobre a ação realizada com a linguagem indica que esta não foi tomada como objeto de estudo, significa que não houve a percepção da importância de representar-se como aquele que sabe fazer e sabe explicar teoricamente a sua ação.

No segundo caso, aquele que evidencia a relação do enunciador com a língua tomada como objeto de estudo\ensino, verificamos que o enunciador assumiu o papel do aluno ao reformular o texto-base. O gesto didático indiciado nessa prática revela um professor que se esquia de realizar a mediação do processo de ensino-aprendizagem. O gesto de correção do texto do aluno foi principalmente o de correção do “erro” por meio de uma correção-resolutiva, isto é, uma correção por meio da qual o professor ao detectar um problema, ele mesmo resolve-o em vez de mediar o processo de reflexão do aluno sobre o problema linguístico detectado (SERAFINI, 1994; RUIZ, 1998; CONCEIÇÃO, 2002, 2004).

Assim, do ponto de vista da organização das formas composicionais do enunciado, conforme explicitadas no Tipo 5, pode-se afirmar que, ao se omitirem de dirigir a atenção na análise dos “problemas de coesão textual” apontados pela instituição e ao se omitirem de explicitar a reflexão, disputaram o mesmo espaço já ocupado pela criança de 10 anos, igualaram-se ao “aprendiz”. Deixaram de assumir o lugar do responsável por organizar a “mediação entre o sujeito da aprendizagem e

o objeto do conhecimento por meio da reflexão”, conforme preconizam os PCN (1998, p. 22). Implícito nesse procedimento está embutido um dos mais fortes e equivocados papéis de defesa da língua na escola, o papel de guardião do caráter simbólico da língua semióforo em sua dimensão unificadora das diferenças linguísticas sem a devida reflexão sobre os desdobramentos decorrentes. Essa postura indicia a representação de um clássico professor-repassador de conteúdos.

Os enunciados classificados como Tipo 2 e Tipo 4 apresentaram entre si uma semelhança e uma diferença no modo de organizar as formas composicionais. A semelhança diz respeito ao fato de que ambos apresentaram um relato argumentativo em que a análise foi generalizante sem a demonstração de que os problemas de coesão do texto-base fossem identificados. A diferença é que o Tipo 2 não apresentou uma reformulação do texto-base apresentada pelos Tipos 4 e 5. A estratégia de resposta mudou superficialmente; na essência, não parece ter ocorrido avanços.

Cabe ressaltar, no entanto, que os respondentes inclusos no Tipo 2 e no Tipo 4, pelo fato de esboçarem uma argumentação, perceberam, pelo menos em parte, a importância de se representarem como aquele que sabe fazer e que sabe explicar teoricamente a sua ação. Isso pode ser considerado um indício de que se alçaram para o domínio do discurso científico sem, no entanto, lograr pleno êxito, por desconsiderar as formas típicas do gênero com suas características composicionais, resultando numa indistinção e numa confusão na visão da língua tomada como objeto de estudo e da língua tomada como objeto de ensino.

Para não incorrer em repetições desnecessárias, afirmaremos que, de um lado, a relação do enunciador com a língua tomada como objeto de estudo está indiciada, principalmente no relato argumentativo, por meio de um discurso que não se marca pela análise nem pela discussão dos dados alterados e, por outro lado, a relação do enunciador com a língua tomada como objeto de ensino está indiciada principalmente na reformulação que se marca pelo gesto de simplesmente eliminar os problemas de repetição do texto do aluno e de sobrepor o dizer do professor ao dizer do aluno, denunciando uma postura autoritária e pouco produtora.

Em resumo, no geral, os respondentes classificados nos Tipo 1 e Tipo 3 se representaram como professor-repassador de conteúdos alçando-se para professor-investigador. A relação dos enunciadores com a língua nesse caso se mostra complexa, já que embora se pautem pela busca da compreensão do seu funcionamento, não se mostram capazes de assumir outra posição que não a de realimentar as características de homogeneidade do símbolo revelada pela recusa da expressividade e da variedade linguística do aluno que são combatidas em favor da unidade da língua semióforo.

Os respondentes classificados no Tipo 2, no Tipo 4 e no Tipo 5 representaram-se: ora como um professor-repassador de conteúdos do tipo mais clássico, cuja relação com a língua se pauta pela ausência de demonstração de atitude reflexiva ativa evidenciando uma visão de homogeneidade da língua semióforo, de modo que as ações linguísticas do sujeitos são sempre avaliadas de forma depreciativa, sempre pela ótica da imperfeição e do “erro”; ora como um professor-repassador de conteúdos do tipo menos clássico, porque se alçam para um outro modo de representação, na medida em que demonstram preocupação em esboçar algum tipo de atitude reflexiva. Não avançam nesse requisito, no entanto, porque olham para as variedades não-padrão situando-as fora do recorte do próprio símbolo e atribuem à dificuldade de aprendizagem do aluno a culpa pelo distanciamento que mantém da norma-padrão. Supõem-se detentores do saber e supõem seu aluno vazio de conhecimentos, restando-lhe (ao aluno), como opção, recebê-los do mestre quando tiver idade para tal. Esse enunciador representa o típico agente do ensino tradicional destacado nos PCN como “aquele que centra seu trabalho na excessiva valorização da gramática normativa [...], com o conseqüente preconceito contra as formas de oralidade e as variedades não-padrão e na desconsideração da realidade e dos interesses dos alunos” (1998, p. 18).

No geral, ao refletir sobre a língua como objeto de estudo, os enunciadores sustentam o discurso pelo viés do discurso didático-pedagógico do tipo catastrofista (CORRÊA, 2006a), visão presente em todos os enunciados. Ao analisar o discurso do texto-base, tomaram-no como um enunciado desprovido de tudo, uma “catástrofe”: “sem argumentos, sem informações [...] sem coesão”. E geralmente afirmaram: “[...] mas que para ela [a criança] está perfeito”. E a explicação para tal

“desastre” foi atribuída à idade da criança (10 anos): “é típico da criança dessa idade”, como se nada pudesse ser feito, afinal, há uma barreira imposta pela natureza humana: a idade da criança. Indiciado nesse julgamento fica a imagem de que, quanto mais se atribui a culpa do não-saber ao sujeito da aprendizagem, mais diminui a responsabilidade do professor em criar condições para “garantir aprendizagem efetiva”. No segundo caso, ao refletirem sobre o texto-base sob a ótica da língua tomada como objeto de estudo\ensino, os enunciadores sustentam uma voz forte, implacável, que fala do alto e que não parece se colocar como mediadora da aprendizagem – a postura de mediador é a recomendada pelos PCN aos professores que vão assumir salas de aula com crianças na faixa etária da autora do texto-base: “planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno procurando garantir aprendizagem efetiva” (p. 22).

Em síntese, na relação com a língua tomada como objeto de estudo revelaram uma postura de fuga, de não-enfrentamento das questões linguísticas. Essa postura supõe que ou não compreenderam o solicitado no enunciado e, nesse caso, estaria evidente uma deficiência de leitura por parte dos futuros professores; ou, no caso de terem compreendido a solicitação, esquivaram-se de respondê-la por não dominarem o conhecimento linguístico exigido para conseguir compreender e responder à questão.

Tais fatos tocam num ponto nevrálgico: aquele que diz respeito à formação do professor pelas agências formais de letramento, a universidade, lugar onde os futuros professores devem ter os horizontes acerca da estrutura e funcionamento da língua em uso ampliados e aprofundados de modo a se tornarem capazes de refletir, com isenção de preconceitos, sobre as diferentes variedades que compõem a língua semióforo. Na relação com a língua tomada como objeto de ensino, supõem uma postura de recusa a assumir o papel de mediador da aprendizagem em favor do papel de protetor do caráter simbólico e homogeneizador da língua semióforo. Neste caso, também o ponto nevrálgico da questão fica exposto: Será que a formação do professor de Língua materna tem capacitado os formandos para reagir de maneira crítica às opiniões correntes sobre a língua e sobre as variedades não-padrão a fim

de avaliar com independência os recursos didáticos disponíveis e as dificuldades dos alunos?

Como uma última observação, diríamos que uma explicação geral que se pode dar sobre a adequação parcial das respostas de 29% dos enunciados e a acentuada inadequação das respostas de 71% dos enunciados-resposta é aquela explicitada por Bakhtin que postula que as mudanças na base de uma realidade social não se refletem de forma direta e mecânica em todo o sistema. O produto do sistema reflete, mas também refrata uma outra realidade. Isto é, o fato de o MEC ter promovido mudanças estruturais por meio dos PCN e de ter indicado a intenção de dialogar com um interlocutor no qual se reconheça um professor-investigador, não significa que na realidade isso vai se concretizar de forma direta e simples, não significa que os enunciados-resposta vão assumir, numa relação de causa e efeito os pressupostos estabelecidos pela instituição (Castoriadis, 1982), pois cada esfera dispõe de sua própria função no conjunto da vida social e o gênero não é apenas um reflexo, uma sombra da realidade esperada (das coerções genéricas). Haverá sempre as ressonâncias individuais lutando, numa tensão constante, por um lugar na expressividade em cada enunciado concreto.

Verificamos que, tanto no procedimento linguístico de reformulação do texto-base, quanto na análise argumentativa das alterações propostas, a concepção dicotômica entre o oral e o escrito guiou o procedimento adotado. Pudemos verificar, nos argumentos dos formandos, uma apreciação valorativa negativa da fala, como se esta devesse ser colocada no polo oposto ao da escrita que só teria qualidades. Em decorrência disso, os problemas apresentados no texto-base foram recorrentemente associados ao fato de que o aluno tenha elaborado sua enunciação com base na fala e não na escrita. Do ponto de vista da comunicação verbal, essa concepção se opõe radicalmente ao postulado de que toda comunicação se realiza por meio de gêneros do discurso e que estes se compõem de enunciados relativamente estáveis, conforme postula Bakhtin (1992). Sabemos que a presença mais intensa ou mais contida de marcas do oral ou do escrito num texto não poderá ser relacionada a uma pretensa “pureza” seja do oral, seja da codificação escrita da língua, mas ao gênero e à intenção comunicativa (CORRÊA, 2004).

Para fechar essa reflexão sobre o papel do professor em relação à língua semióforo tomada como “objeto de estudo” e como “objeto de estudo/ensino”, podemos acrescentar que este pode variar de um extremo a outro dependendo das estratégias que o professor adota na realização do seu trabalho com a língua e sobre a língua. Tanto no primeiro aspecto, em que a língua é tomada como objeto de estudo, como no segundo, em que é tomada como objeto de estudo/ensino, pode-se reconhecer pelo menos duas diferentes manifestações dessa representação não-científica e não necessariamente escolar da língua.

Em função do posicionamento do sujeito, é importante observar que o que predomina acaba sendo ou a visão eufórica da homogeneidade da língua ou seu inverso – a visão disfórica da heterogeneidade da língua semióforo. A primeira marcou-se pela exaltação; a segunda, pela recusa, respectivamente, por meio de enunciados que, realimentando o símbolo, o fizeram de maneira eufórica (por exemplo, ao enaltecer a unidade do Português do Brasil ou, pelo contrário, ao investir a diversidade que o caracteriza de um significado de coesão nacional) ou de maneira disfórica (por exemplo, ao se aproximar de uma visão “catastrofista”⁹⁹ para combater a favor do símbolo, levantando armas contra um suposto empobrecimento progressivo do português brasileiro (PB), ou, ao contrário, ao recusar essa tese pelo reconhecimento de variedades estigmatizadas que se situam fora do recorte do próprio símbolo).

Nesses dois casos em que a língua é tomada como conteúdo advindo de um lugar teórico qualquer, em que o formando assume uma posição intermediária entre professor-repassador de conteúdos e professor-investigador, ou em que a língua é tomada como objeto de aprendizagem sobre o qual basta ter o controle do que o aluno absorve, em que o formando assume a posição de professor-repassador de conteúdos, o estudo da língua pouco avançará na formação da identidade cultural e linguística do aluno. No primeiro caso, o estudo visará ao conhecimento e à defesa de uma identidade padrão, trabalho levado a efeito por meio de todos os recursos disponíveis (inclusive o científico); e, no segundo caso, o estudo constituirá objeto de

⁹⁹ Cf. Corrêa, 2006a

imposição de uma identidade já construída fora do ambiente escolar, cuja normatividade é vista como controle de um caráter cívico atribuído ao idioma histórico, de modo que caberá ao professor a aceitação da variação linguística (e cultural) como simples objeto de adequação.

Em favor da visão eufórica da homogeneidade e disfórica da heterogeneidade da língua, exclui-se uma real consideração sobre uma visão eufórica de sua heterogeneidade. É importante observar que essa visão eufórica da heterogeneidade constitutiva da língua não ganha o mesmo vigor que as outras posições. Segundo a perspectiva que defendemos, a visão eufórica da heterogeneidade da língua se oporia às outras duas posições e corresponderia a tomar a língua semióforo como objeto de reflexão da sua face heterogênea. Nessa perspectiva, a língua semióforo seria objeto de compreensão e de reflexão crítica sobre uma dada identidade e o papel a ser assumido pelo professor seria o de professor-investigador. Essa é uma forma de aprender, por meio do estudo da língua, a aceitar que, num país como o Brasil, a diversidade cultural e linguística não pode ser vista como ameaça à identidade da nação, pois o Brasil é constitutivamente multicultural.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394, de 1996, foi a que legislou de forma mais contundente em favor da interculturalidade e das diferenças que constituem nosso país. Os resultados desta pesquisa, no entanto, mostram que ainda há muito a ser realizado em favor das muitas heterogeneidades (cultural, linguística, econômica, social) que nos compõem. As avaliações promovidas pelo MEC podem, sem dúvida, ajudar a acelerar o processo de compreensão dessas diferenças desde que as ações do Estado não fiquem paralisadas nas diligências legislativas como parece ser a vocação estatal no tocante à educação desde o período colonial.

É de conhecimento público que a sistemática de avaliação adotada pelo MEC foi direcionada para o desempenho dos acadêmicos por meio do “Provão” e para o aparelhamento das instituições formadoras por meio da avaliação da organização didático-pedagógica, do corpo docente e das instalações, de modo que a instituição avaliadora que propõe o Exame com suas expectativas é parte integrante da cena

de enunciação. Faz parte não só pela avaliação do ensino que promove, mas por meio das políticas educacionais que protagoniza, pela definição dos recursos que são aplicados na educação pelo Estado e, inclusive, pela definição dos conhecimentos (científicos sobre a língua) que cobra dos formandos na prova. Esse conjunto de ações resulta numa recorrência de fazer que leva a firmar um caráter de comprometimento aliado ao rigor e à austeridade.

Esse espaço discursivo austero ocupado pela instituição, especialmente no que diz respeito à avaliação dos acadêmicos, no entanto, contrasta com o espaço discursivo nacional da educação que revela o descaso do Estado pelo ensino de qualidade ao mesmo tempo em que cobra qualidade no desempenho dos envolvidos no processo. Firma-se, pela contradição, a cristalização de um discurso sobre a educação que valoriza mais o “dizer” que o “fazer”. Tanto num caso, o da instituição, como no outro, o do formando, o discurso é atualizado para acompanhar as novas tendências, a prática, entretanto, revela-se dissimulado pela manutenção das mesmas ações. No caso da instituição, por exemplo, desde o período do segundo reinado (época da criação do “Imperial Colégio Pedro II” em 1838) o Ensino Médio no Brasil (antigo segundo grau), como já afirmamos, é propedêutico não para a vida e para o exercício da cidadania, mas para a aprovação em exames seletivos que, muitas vezes, cobram apenas a capacidade de retenção de informações. Convém pontuar, todavia, que nos últimos anos, várias universidades vêm procurando realizar exames de vestibular em que o quesito “memória” vem cedendo espaço para a capacidade de reflexão e de argumentação dos candidatos. Tal fato já fez muitos cursinhos e escolas de Ensino Médio redirecionarem seu trabalho, o que confirma, em última instância, o caráter “propedêutico” (para o vestibular!), especialmente, do Ensino Médio no Brasil.

Não é por mera coincidência que os resultados obtidos por Real (2007), numa pesquisa que abrangeu o período de 1995 a 2002, ao analisar os impactos da política de avaliação da educação superior no Brasil mostram que

Em linhas gerais, aponta-se para a configuração de um ‘Estado Avaliador’ brasileiro, preocupado com o controle do processo educacional, ao mesmo tempo que se esquia de seu papel financiador, à medida que procura atribuir às instâncias locais e à sociedade essa tarefa. E mais, responsabilizando as instituições pela eficiência e qualidade do ensino que oferecem (REAL, 2007, p. 15, grifo da autora).

A pesquisadora constatou que os resultados, especialmente no que diz respeito ao aparelhamento da instituição, causaram diferentes impactos nas instituições públicas e privadas (Ibid., p. 165). As instituições públicas receberam conceitos inferiores aos das instituições privadas no que se refere ao corpo docente (em sua maioria constituída por professores substitutos) e às instalações (algumas funcionavam em prédios de educação básica, havia acervo bibliográfico deficitário, ausência de serviços informatizados, carência de laboratórios, entre outros). As instituições privadas sinalizaram a necessidade do desenvolvimento de pesquisa e extensão por parte do corpo docente que se configurava pela baixa produção científica.

Entre as constatações de Real, chama a atenção o fato de que muitas das providências, no que diz respeito ao aparelhamento das instituições formadoras, foram tomadas nos momentos anteriores à visita da Comissão de avaliadores. Essas constatações permitiram que a pesquisadora concluísse que os ínfimos resultados obtidos pela maior parte dos acadêmicos nos Exames de desempenho fossem explicados, em parte, pelo fato de que a

[...] concepção de qualidade presente nas instituições parte da busca e da apropriação das notas\conceitos [atribuídos pelos avaliadores nos três quesitos destacados] como significantes da sua qualidade. [...] tudo permite afirmar que as IES buscam produzir seus resultados, na obtenção dos conceitos positivos sem contudo alterar a sua lógica intrínseca [...] É possível concluir, que a busca das instituições pela obtenção de conceitos positivos nas avaliações que atestem a boa qualidade de seus serviços vem proporcionando uma **qualidade formal** em detrimento de uma **qualidade real** [...] (Ibid., p.171, grifo nosso).

Provavelmente a verificação desse descompasso entre a qualidade formal e a qualidade real já induziram certas mudanças, dentre elas, a que visa a diminuir os impactos da responsabilidade pelos resultados sobre os formandos. Já pontuamos na introdução deste trabalho que, com a adoção do ENADE, em substituição ao “Provão”, nova sistemática de avaliação dos acadêmicos passou a ser aplicada: tanto os alunos ingressantes quanto os egressos começaram a ser avaliados com vistas a se detectar os saberes que a instituição agregará ao aluno no decorrer do curso.

Talvez esse novo sistema avaliativo resulte em novas concepções sobre a qualidade do ensino oferecido pelas instituições; não obstante, se não forem

definidos e sistematizados indicadores e critérios que levem em conta maiores pesos a itens como “iniciação científica, monitoria, cursos de nivelamento, desenvolvimento de projetos de pesquisa e extensão envolvendo alunos e professores” conforme pontuou Real (2007, p.169), o conceito obtido pelas instituições continuará, provavelmente, sendo bem maior que o conceito obtido pelos acadêmicos, numa clara demonstração de que deverá ocorrer uma maior integração entre os resultados obtidos nas avaliações de desempenho acadêmico e os conceitos obtidos pelas instituições nas avaliações promovidas pelas comissões externas.

Em resumo, a avaliação do sistema educacional brasileiro como um todo tem sido vista como uma prática legítima e indispensável do “Estado-educador¹⁰⁰” (CATANI *et al*, 2002; RISTOFF, 2002; FREITAS, 2007), mesmo porque ela tem, como se pode observar, desnudado as incoerências do próprio sistema avaliativo e, sobretudo, do papel do Estado brasileiro na educação nacional.

¹⁰⁰ Termo utilizado por Freitas (2007, p. 134).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAURRE, Maria Bernadete Marques; RODRIGUES, Ângela. C. S. (Org.). (2002). **Gramática do Português falado: novos estudos descritivos**. Campinas, SP: Editora da Unicamp. v. 8.

ABAURRE, M. Bernadete Marques; GALVES, Charlotte. (2002). Os clíticos no português brasileiro: elementos para uma abordagem sintático-fonológica. In: CASTILHO, Ataliba Teixeira de; BASÍLIO, Margarida (Org.). **Gramática do Português falado**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP. v. 4, p. 267-304.

ABRIC, Jean-Claude (Org.). (1994-1994). **Pratiques sociales et représentations**. Paris: Press Universitaires de France.

ADAM, J. –M. (1991). Cadre théorique d'une typologie séquentielle. In: _____. **Études de Linguistique Appliquée**, n. 83, p. 7-18.

ALMANAQUE ABRIL. (2005). **Mundo**. São Paulo: Abril.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Linguística Aplicada, aplicação de linguística e ensino de línguas. In: ENCONTRO DE LETRAS E LINGÜÍSTICA, 3., 1987, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: PUC-RS, Instituto de idioma Yázigi, 1987.

ALKIMIN, Tânia M. (2002). Estereótipos lingüísticos: negros em charges do séc. XIX. In: _____. **Para a história do português brasileiro**. São Paulo: Humanitas\FFLCH\USP. v. 3.

ALTMAN, Cristina (2004). **A pesquisa lingüística no Brasil (1968-1988)**. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 10520; **Informação e documentação: citações em documentos: apresentação**. Rio de Janeiro, 2002.

_____. NBR 6023. **Informação e documentação: referências: elaboração**. Rio de Janeiro,

AUROUX, S. (1992). **A revolução tecnológica da gramatização**. Campinas: Editora da Unicamp.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. (1990-1982). Heterogeneidade(s) Enunciativa(s). **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, Campinas, SP: UNICAMP, p. 25-42, jul.

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

AZEREDO, José Carlos. (2007). **Ensino de Português: fundamentos, percursos, objetos**. Rio de Janeiro: Zahar.

BAGNO, Marcos. (1997). **A língua de Eulália: novela Sociolingüística**. São Paulo: Contexto.

_____. (1998). **Pesquisa na escola: o que é como se faz**. São Paulo: Edições Loyola.

_____. (Org.). (2001). **Norma Lingüística**. São Paulo: Edições Loyola.

_____. (2003). **A norma oculta: língua e poder na sociedade brasileira**. São Paulo: Parábola.

_____. (2006). **Nada na língua é por acaso: ciência e senso comum na educação em língua materna**. Disponível em: <http://www.marcosbagno.com.br/arq_textos.htm>. Acesso em: abr. 2007.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHÍNOV, V. N. (1995-1929). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec.

BAKHTIN, M. (1992-1979). **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes.

_____. (2003-1979). **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes.

_____. (1997-1929). **Problemas de poética em Dostoievsky**. Rio de Janeiro: Forense universitária.

_____; P. N. Medvedev. (1991-1928). **The Formal method in literary scholarship: a critical introduction to sociological poetics**. Baltimore: Hopkins, J.

BARONE, A. C. (2007). **A expressividade nas relações entre oralidade e escrita: perspectivas para o ensino do português como língua materna**. 2007. 255 f. Relatório de Iniciação Científica (Graduação)- Faculdade de Filosofia Letras Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado de São Paulo, São Paulo.

BARRETO, Fausto; LAET, Carlos. (1915-1895). **Antologia Nacional**. São Paulo: Francisco Alves& Cia.

BARROS, Diana L. P. (2002). **Teoria do discurso: fundamentos semióticos**. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP.

BARROS, Maria Cândida D. M. (2001). **Os línguas e a gramática tupi no Brasil (século XVI)**. Disponível em: www.vjf.cnrs.fr/celia/FichExt/Am/A_19-20-01.htm >. Acesso em: abr. 2007.

BENVENISTE, Émile. (1995-1966). **Problemas de Lingüística Geral I**. Campinas: Pontes.

_____. (1989-1974). **Problemas de Lingüística Geral II**. Campinas: Pontes.

BIBER, Douglas. (1988). **Variation across speech and writing**. Cambridge: Cambridge University Press.

BOCH, Françoise; GROSSMANN, Francis; RINCK, Fanny. (2006). Quelques lieux de variation du positionnement énonciatif dans l'article de recherche. **Filologia e Lingüística Portuguesa**, São Paulo: Humanitas\FFLCH\USP, v. 8, p. 451-464.

BORTONI, S. Maris. (1995).Variação lingüística e atividades de letramento em sala de aula. In: KLEIMAN, Ângela B. (Org.). **Os significados do letramento**. Campinas, SP: Mercado das Letras, p. 119-146.

BRAND, Antonio J. (2002). **Programa Kaiowá/Guarani**. Disponível em: www.ucdb.br/neppi/programakg>. Acesso em: 22/01/2006.

BRANDÃO, Helena N. (1994). Discurso e polêmica num debate político. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, n. 37, p. 129-143.

_____. (1996). Fato político e estratégia discursiva. In: MOTA J.; ROLLEMBERG, V. (Org.). CONGRESSO INTERNACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASIELIRA DE LINGÜITCA. **Atas**. Salvador.

BRASIL. Constituição (1988). Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm>.

BRIDGEMAN, Loraine I. (1980). **O parágrafo na fala dos Kaiwá-Guarani**. Brasília: Instituto Lingüístico de Verão, p. 1-25.

BRONCKART, J-P. (2003-1997). **Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC.

BROWN, G.; YULE, G. (1985). **Discourse analysis**. Cambridge: Cambridge University Press.

BURK, P.; PORTER, R. (1996-1987). Os usos da alfabetização no início da Itália moderna. In: _____. **História Social da linguagem**. São Paulo: Editora da UNESP.

CAGLIARI, Luiz C. (1993). **Alfabetização&Linguística**. São Paulo: Scipione.

CALDAS AULETE, F. J. (1893). **Selecta Nacional: curso prático de litteratura portugueza**. Lisboa: Livraria de Antonio Maria Pereira, parte 1.

CÁLIS, O. GUILHERME T. (2008). **A reescrita como correção**: sobras, ausências e inadequações na visão dos formandos em Letras. 2008. 202 f. Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

CALVET, Jean-Louis. (1987). **Les guerres des langues et les politiques linguistiques**. Paris: Payot.

CAMACHO, R. (1988). A variação lingüística. In: **Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o 1º e 2º graus**: coletânea de textos. São Paulo: CENP\Secretaria de Estado de Educação, v. 1.

CARLSSON, Lázaro. (2007). **Um mergulho não-linear nas águas do ensino superior em Letras**. 2007. 124 f. Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

CASTILHO, Ataliba T. (Org.). (2003). **A língua falada no ensino de português**. São Paulo: Contexto.

_____. (Org.). (2002). Apresentação: Projeto de gramática do português Falado. In: _____. **Gramática do português falado**: a ordem. Campinas, SP: Editora da UNICAMP. v.1.

_____. (2002b). Os mostrativos no português falado. In: _____. **Gramática do Português falado**: as abordagens, Campinas: Editora da UNICAMP, v. 3, p.119-148.

_____. (2001). Reflexões sobre a Área de Filologia e Língua Portuguesa. In: **Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, nº 8. p. 221-290.

_____. (1963). A reforma dos Cursos de Letras. In: **Revista ALFA**, Araraquara, SP, n. 3, p. 358.

CASTORIADIS, Cornelius. (1982-1975). **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

_____. (1991). A criação histórica e a instituição da sociedade. In: **Conferências em Porto Alegre/RS/Brasil**. Porto Alegre: CÂNDIDO, C.(Org.). Disponível em: <<http://caosmose.net/castoriadis>>. Acesso em: 15 set. 2006.

CASTRO, R. L. de. (2007). **Concepções e práticas de leitura de formandos em Letras**. 2007. 121 f. Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa)-Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F.; DOURADO, L. F. (2002). A política de avaliação da educação superior no Brasil em questão. In: SOBRINHO, J. Dias; RISTOFF, Dilvo J. (Org.). **Avaliação democrática: para uma universidade cidadã**. Florianópolis, SC: Insular, p. 99-118.

CAVALCANTI, M. C. (1986). A propósito da Lingüística Aplicada. In: **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas, SP: Editora da UNICAMP, nº. 7. p. 5-12.

_____. (1999). Estudos sobre educação bilíngüe e escolarização em contextos de minorias lingüísticas no Brasil. In: **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 15, n. ESPECIAL, p. 385-417. Disponível em : <www.scielo.br/pdf/delta/v15nspe/4023.pdf>. Acesso em: mar. 2008.

CELANI, M. A. A. (1992). Afinal, o que é Lingüística Aplicada? In: _____; PASCHOAL, M.S.Z. (Org). **Lingüística Aplicada: da aplicação da Lingüística à Lingüística Transdisciplinar**. São Paulo: EDUC, p. 195-222.

CEREJA, Willian. (2005). Significação e tema. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, p. 201-220.

CHAUÍ, Marilena. (2001). **Brasil: mito fundador e sociedade autoritária**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo.

CHEVALLARD, Y; JOSHUA, M-A. (1991). **La transposition didactique** : du savoir savant au savoir enseigné. Paris: La Pensée Sauvage Editions.

CONCEIÇÃO, Rute I. S. (2000). Da redação escolar ao discurso: um caminho a reconstruir. In: **Linguagem & Ensino**, Pelotas, RS: EDUCAT\Revista do Curso de Mestrado em Letras da Universidade Católica de Pelotas, v. 3, n. 2, jul, p. 109-132.

_____. (2002). O ensino de produção textual e a (re)construção da competência discursiva do aluno. In: **Trabalhos em Lingüística Aplicada**. Campinas, SP: UNICAMP/IEL, n. 40, jul/dez, p. 45-62.

_____. (2004). Correção de texto: um desafio para o professor de português. In: **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas, SP: UNICAMP/IEL, n. 43 (2), jul/dez, p. 323-344.

_____. (2006). Índícios de representação do professor de Língua Portuguesa construídos por formandos em Letras. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL SOBRE

PRÁTICAS ESCRITAS NA ESCOLA: letramento e representação, 1. **Anais...** São Paulo: USP\FFLCH\CAPES-COFECUB, p. 199-228.

_____. (2008). As particularidades do “enunciado concreto” e a construção do discurso escolar científico. In: **InterLetras**, Dourados, MS, v. 1, n. 6 e 7, Jan\Jul-2008, p.1-15. Disponível em: <<http://www.interletras.com.br>>. Acesso em Jan. 2008.

_____. (2007). “Se fosse na oralidade poderia falar-se dessa formas, mas, como é um texto segue a escrita”: concepções de letramento e a relação entre a fala e a escrita”. In: **Raído** – Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFGD, v. 1, n. 1, Jan\Jul 2007, p. 87-100.

CORACINI, M. J. R. Faria. (1991). **Um fazer persuasivo: o discurso subjetivo da Ciência**. São Paulo: Pontes & EDUC.

_____. (Org.). (1999). **Interpretação, autoria e livro didático**. Campinas: Pontes.

_____. (Org.). (2002). **O jogo discursivo na aula de leitura**. Campinas: Pontes.

CORRÊA, Manoel L. G. (1990). A língua portuguesa no contexto do magistério de 1º e 2º graus. In: **Revista Alfa**, Araraquara, SP, n. 34. 53-62.

_____. (1997). A heterogeneidade na constituição da escrita: complexidade enunciativa e paradigma indiciário. In: CHACON, L.; Possenti, S. (Org.). **Cadernos da F.F.C. Análise do discurso**, Marília, SP: FFC-UNESP, , v. 6 (2), p. 165-185.

_____. (2003). **Linguagem & comunicação social: visões da lingüística moderna**. São Paulo: Parábola.

_____. (2004). **O modo heterogêneo de constituição da escrita**. São Paulo: Martins Fontes.

_____. (2005). A relação entre objeto de estudo e objeto de ensino na formação de alunos de Letras. (Versão provisória apresentada nº 53 Seminário do GEL, em 28/07/2005, realizado na Universidade Federal de São Carlos. 8p). Inédito.

_____. (2006a). Relações intergenéricas na análise indiciária de textos escritos. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, v. 45(2), p. 205-224

_____. (2006b). “Heterogeneidade da escrita: a novidade da adequação e a experiência do acontecimento”, in *Filologia e Lingüística Portuguesa*, vol 8. São Paulo: Humanitas\FFLCH\USP, p. 269-286.

_____. (2006c). A produção escrita de formandos em Letras: a experiência do provão. In: OLIVEIRA, Marilza de (Org.). **Língua Portuguesa em São Paulo: 450 anos**. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006, v. 1, p. 141-165.

COSTA VAL, M. da G. (1993). **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes.

CULIOLI, Antoine. (1991). **Pour une linguistique de l'énonciation**: opérations et représentations. Paris: Ophrys.

CUNHA, Luis Antonio. (2003). Ensino superior e universidade no Brasil. In: LOPES, E. M. T. et al. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 151-204.

DECROSSE, Anne. (1989-1987). Um mito histórico, a língua materna. In: BOUTE, J.; VERNES, G. **Multilingüismo**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, p. 19-29.

DISCINI, Norma. (2004). **O estilo nos textos**. São Paulo: Contexto.

DOLZ, J.; SCHENEUWLY, B. (1996). **Genres et progression en expression orale et écrite**. Eléments de réflexions à propos d'une expérience. Ejeux, p. 31-49. (Tradução provisória de Roxane Rojo).

ECLESIASTES. (3: 1-2). Há, para todas as coisas, um tempo determinado. In: **Bíblia Sagrada** (1990). Tradução João F. de A. Filho. Rio de Janeiro: Imprensa Bíblica Brasileira, p. 638-646.

ESVAEL, E. V. da S. (2005). **Pontuação na escrita de universitários**: a função enunciativa da vírgula. 124 f. Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa)- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas\Universidade de São Paulo, São Paulo.

FAIRCLOUGH, N. (1992). **Discourse and social change**. Cambridge: Polity

FARACO, Carlos A. (2003). **Linguagem & Diálogo**: as idéias lingüísticas do Círculo de Bakhtin. Curitiba, PR: Criar Edições.

_____. (2004a). Guerras em torno da língua: questões de política lingüística. In: FARACO, Carlos A. (Org.). **Estrangeirismos**: guerras em torno da língua. São Paulo: Parábola.

_____. (2004b). Norma-padrão brasileira: desembaraçando alguns nós. In: BAGNO, Marcos (Org.). **Lingüística da norma**. São Paulo: Edições Loyola, p. 37-61.

FARIA FILHO, Luciano M. de. (2003). Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, E. M. et al (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 135-150.

FÁVERO, Leonor L. (2004). O ensino no Brasil sem os jesuítas: a política do marquês de Pombal. In: BASTOS, Neusa B. (Org.). **Língua portuguesa em calidoscópio**. São Paulo: EDUC/FAPESP, p. 61-72.

FERREIRA, Aurélio B. de Holanda. (1977). **Minidicionário Aurélio**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

FERREIRA, A. B. de Holanda. (1999). **Dicionário Aurélio Eletrônico Sec. XXI**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 3 CD-ROM.

FERREIRA, Franchys M.; SOUZA, Claudete C de. (2006). Educação escolar indígena: língua materna x língua portuguesa. In: **NEPPI**. Disponível em: <http://www.neppi.org/anais/textos/pdf/educacao_escolar_indigena.pdf>. Acesso em abril 2007

FIORIN, José Luiz. (2004). **Elementos de análise do discurso**. São Paulo: Contexto.

_____. (2004b). Considerações em torno do Projeto de Lei nº 1676\99. In: FARACO, Carlos A. (Org.). **Estrangeirismo: guerras em torno da língua**. São Paulo: Parábola, p. 107 – 126.

_____. (1989). A lógica da neutralidade: um caso de aspectualização do ator. In: ESTUDOS LINGÜÍSTICOS SEMINÁRIOS GEL. 18. 1989. **Anais...** Lorena, SP: UNESP .

_____. (2002). **As astúcias da Enunciação**: categorias de pessoa, espaço e tempo. São Paulo: Ática.

FLEXOR, Maria H. Ochi. (2001). Aprender a ler, escrever e contar no Brasil do século XVIII. In: **Filologia e Lingüística Portuguesa**, São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, n. 4. p. 97-157.

FOUCAULT, Michel. (1996-1970). **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola.

FRANCHI, Eglê P. (1984). **E as crianças eram difíceis**: a redação na escola. Campinas: Pontes.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. (2007). **A avaliação da educação básica no Brasil**. Campinas: Autores Associados.

GERALDI, João W. (1991). **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes.

GHIRALDELO, Claudete M. (2003). As representações do estrangeiro em atividades de livros didáticos de língua portuguesa. In: SERRAN, Silvana (Org.). **Revista Fragmentos**, Florianópolis: UFSC, n. 22. jan\jun, p. 61-78.

GINZBURG, Carlo. (2003-1986). **Mitos, emblemas e sinais**: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras.

GNERRE, Maurizio. (1985). **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes.

GOMES, Laurentino. (2007). **1808: como uma rainha louca, um príncipe medroso e uma corte corrupta enganaram Napoleão e mudaram a História de Portugal e do Brasil**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil.

GRAFF, J. Harvey. (1994-1987). **Os labirintos da alfabetização**: reflexões sobre o passado e presente da alfabetização. Porto Alegre: Artes Médicas.

GREIMAS, A. J. (1976). **Semiótica do discurso científico**. Da modalidade. São Paulo: DIFEL, SBPL.

GRILLO, Sheila V. de C. (2003). **A noção de campo nas obras de Bourdieu e do círculo de Bakhtin**: suas implicações para a teorização dos gêneros do discurso (inédito). Consultado em abr. 2004.

_____. (2004). **A produção do real em gêneros do jornal impresso**. São Paulo: Humanitas\FAPESP.

GUEDES, Paulo Coimbra. (1994). **Ensinar português é ensinar a literatura brasileira**. 1994. 501 f. Tese (Doutorado em Letras)- Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

_____; SOUZA, M. Jane (1998). Não apenas o texto mas o diálogo em língua escrita é o conteúdo da aula de português. In: NEVES, I. C. B. et al (Org.). **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. Porto Alegre: UFRGS Editora, p.137-159.

_____. (2004). E por que não nos defender da língua? In: FARACO, C. A. (Org.). **Estrangeirismo: guerras em torno da língua**. São Paulo: Parábola, p. 127-142.

_____. (2006). **A formação do professor de português**: que língua vamos ensinar. São Paulo: Parábola.

GUIMARÃES, Eduardo. (1996). Sinopse dos estudos do português no Brasil: a gramatização brasileira. In: _____.; ORLANDI, E. P. (Org.). **Língua e cidadania: o Português do Brasil**. Campinas, SP: Pontes, p. 127-138.

HANSEN, João A. (2003). A civilização pela palavra. In: LOPES, E. M. T. et al (Org). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 17-41.

HOBBSAWM, Eric J. (1990). **Nações e nacionalismos desde 1780**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

HOLANDA, Sérgio B. de. (1995). **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras.

IBGE (2002). http://www.fcc.org.br/mulher/series_historicas/tabelas/mtf6.html). Os dados foram obtidos pesquisando pessoas, de todas as idades, residentes em domicílios particulares.

ILARI, Rodolfo. (1997-1985). **A lingüística e o ensino da língua portuguesa**. São Paulo: Martins Fontes.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas. (2001). *Exame Nacional de Cursos: relatório-síntese 2001\INEP*. Brasília: O Instituto.

_____. (2001b). **Tabelas consultadas: 32; 22; 24a; 24b; 24d; 24c.** Disponível em: <www.inep.gov.br/superior/provao/sintese/2001/cap2.htm#cursos>. Acesso em: nov. 2007.

KATO, Mary A. (1986). **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística.** São Paulo: Ática.

KHUN, Thomas S. (1987-1962). **A estrutura das revoluções científicas.** São Paulo: Perspectiva.

KLEIMAN, Angela. (1992). **Lingüística Aplicada aplicação da Lingüística? O ensino de língua no Brasil.** In: CELANI, M. A. A.; PASCHOAL, M. S. Z. (Org.). **Lingüística Aplicada: da aplicação da Lingüística à Lingüística Transdisciplinar.** São Paulo: EDUC.

_____. (1995). **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola.** In: KLEIMAN, A (Org.). **Os significados do letramento.** Campinas, SP: Mercado das Letras.

_____. (2006). **Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social.** In: **Filologia e Língua Portuguesa,** São Paulo: Humanitas\FFLCH\USP, v. 8, p. 409-423.

KOCH, Ingedore Villaça. (1997). **O texto e a construção dos sentidos.** São Paulo: Contexto.

_____. **A inter-ação pela linguagem.** São Paulo: Contexto, 2003.

KREUTZ, Lúcio. (2003). **A educação de imigrantes no Brasil.** In: LOPES, E. M. T et al. **500 anos de educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, p. 347-370.

LACERDA, Munier A. (2006). **História e cultura de comunidades indígenas na localidade de Dourados-MS: memória, identidade e desenvolvimento local: Aldeias Bororó e Jaguapiru.** Disponível em: <www.ucdb.br/coloquio/arquivos/munier.pdf>. Acesso em: 22 Jan. 2007.

LDB N° 4024, de 20 de dezembro de 1961. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação.** Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: jan. 2008.

LDB N° 5692, de 11 de agosto de 1971. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação.** Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: jan. 2008.

LDB N° 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação.** Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: jan. 2008.

LEITE, Marli Q. (1999). **Metalinguagem e discurso: a configuração do purismo brasileiro.** São Paulo: Humanitas, FFLCH, USP.

_____. (2006). A nova gramática do português contemporâneo: tradição e modernidade. In: **Filologia e lingüística Portuguesa**, São Paulo: Humanitas\FFLCH\USP, nº 8, p. 23-50.

LEITE, Yonne. (2003). As várias faces da pesquisa com línguas indígenas brasileiras. In: Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Lingüística. 19. **Conferência**. Lisboa, Portugal: Out. 2003. Disponível em: www.apl.org.pt/conteudos.doc/YonneLeiteConf.pdf. Acesso em: jan. 2007.

LEMLE, Miriam. (1990). **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo: Ática.

LOPES, E. M. T. et al. (2003). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica.

MACHADO, Irene. (2005). Gêneros discursivos. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: conceitos-chaves**. São Paulo: Contexto.

MAGALHÃES, Couto de. (1915-1895). O idioma Tupy. In: BARRETO, Fausto; LAET, Carlos (Org.). **Antologia Nacional**. São Paulo: Francisco Alves & Cia, p. 89-90.

MAGALHÃES, I. (1995). Práticas de letramento: a construção da identidade em relatos de mulheres. In: KLEIMAN, A. (Org.). **Os significados do letramento**. Campinas, SP: Mercado das Letras, p. 201-238.

MAINGUENEAU, D. (1984). **Genèse du discours**. Bruxelles: Pierre Mardaga Editeur.

_____. (2001-1998). **Análise de textos em comunicação**. São Paulo: Cortez.

_____.; CHARAUDEAU, P. (2004). **Dicionário de Análise do Discurso**. São Paulo: Contexto.

MARCUSCHI, Luiz A. (1998). Língua falada e língua escrita no português brasileiro: distinções equivocadas e aspectos descuidados. In: IBERO-AMERIKANICHES INSTITUT PREUSSISCHER KULTUESITZ INTERNATIONALES KOLLOQUUM. Berlim, Alemanha: 26-30 set. 1998 (versão preliminar).

_____. (2000b). Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P. et al (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, p.19-31.

_____. (2001). Anáfora indireta: o barco textual e suas âncoras. In: **Revista de Letras**, Curitiba, PR: Editora da UFPR, n. 56, p. 217-258, jul/dez.

_____. (2001b). Referenciação e cognição: o caso da anáfora sem antecedente. In: PRETI, Dino (Org.). **Fala e escrita em questão**. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, p. 191-240.

_____. (2005). **Da fala para escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez

MARTINS, Gilson R. (2002). **Breve painel étno-histórico de Mato Grosso do Sul**. Campo Grande: Editora da UFMS/INEP.

MARTINS, Wilson. (2002-1957). **A palavra escrita: história do livro, da imprensa e da biblioteca**. São Paulo: Ática.

MATTOS e SILVA, Rosa V. (2004). **Ensaio para uma sócio-história do português brasileiro**. São Paulo: Parábola.

_____. (1991). **O português arcaico: morfologia e sintaxe**. São Paulo: Contexto.

_____. (1989). **Tradição gramatical e gramática tradicional**. São Paulo: Contexto.

CÂMARA Jr., J. Mattoso (1985-1972). **História e estrutura da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Padrão.

MAYER, Arno. (1987). **A força da tradição: a persistência do Antigo Regime**. São Paulo: Companhia das Letras.

MOITA LOPES, L. P. (1994). Lingüística Aplicada no Brasil: um olhar retrospectivo e prospectivo. In: **ANPOLL**, 21. Boletim Informativo. Caxambu, GO, p. 67-77.

MONDADA, L & DUBOIS, D. (2003). Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referência. In: CAVALCANTE, M. M. et al (Org.). **Referênciação**. São Paulo: Contexto, v. 1, p. 17-52.

MONTEIRO, José Mavíael. (1987). **O outro lado da ilha**. São Paulo: Ática.

MOTTA-ROTH, D.; MEURER, J. L. (Org.). (2002). A construção social do gênero resenha acadêmica. In: _____. **Gêneros textuais**. Bauru: EDUSC, p. 77-116.

MOSCOVICI, S. (1961). **La psychanalyse, son image, son public**. Paris: PUF.

NUNES, José Horta. (1996). A gramática de Anchieta e as partes do discurso. In: GUIMARÃES, E.; ORLANDI, E. (Org.). **Língua e cidadania: o Português do Brasil**. Campinas, SP: Pontes, p. 139-150.

PRIBERAM, O DICIONÁRIO *on line* (2007). Disponível em: <www.priberam.pt/dlpo/definir_resultados.aspx>. Acesso em: out. 2007.

OLIVEIRA, A. F. H. (2007). **A narratividade como princípio de funcionamento da linguagem e marca de papéis sociais**. 2007. 55 f. Relatório de Iniciação Científica (Graduação)- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, FAPESP, São Paulo.

OLIVEIRA, de M. et al (2007). Perfil das escolas: fins do XIX e início do XX. In: **PHPB**, 7. Londrina, PR: UEL, 21-25 mai. 2007 (digitado).

OLIVEIRA, M. K. de. (1995). Letramento, cultura e modalidades de pensamento. In: KLEIMAN, A. (Org.). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado das Letras, p. 147-160.

ONG, Walter. (1998). **Oralidade e cultura escrita**. Campinas: Papirus.

ORLANDI, Eni P. (1996). **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. Campinas, São Paulo: Pontes.

_____. (2002). **Língua e conhecimento lingüístico**. São Paulo: Cortez Editora.

PAIVA, José M. (2003). Educação jesuítica no Brasil colonial. In: LOPES, E. M. T. et al (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 43-60.

PÊCHEUX, M.; FUCHS, C. (1993-1975). A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, F.; HAK, T.(Org.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michael Pêcheux**. Campinas: Ed. da UNICAMP, p.163-253.

PÊCHEUX, M. (1999-1983). Papel da memória. In: ACHARD, P. et al (Org.). **Papel da memória**. Campinas, SP: Pontes, p. 49-57.

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa - 5ª a 8ª séries. (1998). **Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF.

PÉCORA, A. (1992). **Problemas de Redação**. São Paulo: Martins Fontes.

PEREIRA, Camila. (2008). A educação vai à Bolsa de Valores. In: **Revista Veja**, n. 26, p. 80, 02 jun. 2008.

POMIAN, Krzysztof. (1984). Coleção. In: **Enciclopédia Einaudi**, Lisboa: Imprensa Nacional, Casa da Moeda, v. 1. p. 51-86.

POSSENTI, Sírio. (1996). **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras.

_____. (1993). **Discurso, estilo e subjetividade**. São Paulo: Martins Fontes.

RAZZINI, Marcia de P. G. (2000). **O espelho da nação**: a Antologia Nacional e o ensino de português e de literatura (1838 – 1971). 2000. 248 f. Tese (doutorado em Letras)- Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP, Disponível em: <www.unicamp.br/iel/memoria/teses/tese21.doc>.

REAL, Giselle C. M. (2007). **A qualidade revelada na educação superior**: impactos da política de avaliação no Brasil. 2007. 205 f. Tese (doutorado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

RIBEIRO, Ilza. (2001). Sobre a perda da inversão do sujeito no português Brasileiro. In: MATTOS e SILVA, Rosa V (Org.). **Para a História do Português brasileiro**, São Paulo: Humanitas\FAPEESP. v. 2, p. 91-126.

RIBEIRO, Júlio. (1911-1881). **Grammatica Portugueza**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves & C.

RIBEIRO, R. J. (1996). Apresentação. In: BURK, P.; PORTER, R. (Org.). **História Social da linguagem**. São Paulo: Editora da UNESP, p. 7-13.

RISTOFF, Dilvo. (2002). O Exame Nacional de Cursos e a Avaliação Institucional. In: RISTOFF, Dilvo I.; SOBRINHO, J. Dias (Org.). **Avaliação democrática: para uma universidade cidadã**. Florianópolis, SC: Insular, p. 17-36.

ROBERT, Paul. (2008-1967). **Le Nouveau Petit Robert : dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française 2008**. Direção J. Rey-Debove ; Alain Rey. Paris : ~R Le Robert.

RODRIGUES, Ângela. C. S. (1981). **A concordância verbal no português popular em São Paulo**. Tese (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa)- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas\Universidade de São Paulo, São Paulo.

RODRIGUES, Aryon D. (1999 atualizado em 2001). A originalidade das línguas indígenas brasileiras. **Conferência**. Brasília: Universidade de Brasília\Laboratório de Línguas Indígenas. Disponível em: <www.comciencia.br/>. Acesso em jan. 2008.

_____. (2008). **As línguas gerais Sul-Americanas**. Brasília: UNB\ILLaboratório de Línguas Indígenas. Disponível em: <<http://www.unb.br/il/lali/publicacoes>>. Acesso em jan. 2008.

ROJO, Roxane H. R. (1995). Concepções não-valorizadas de escrita: a escrita como 'um outro modo de falar'. In: KLEIMAN, Ângela (Org.). **Os significados do letramento**. Campinas, SP: Mercado das Letras, p. 65-90.

_____. (Org.). (2001). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado das Letras.

ROMO, Eduardo J. A. (2005). Português e castelhano no Brasil quinhentista à volta dos jesuítas. In: **Revista de Índias**, Salamanca, Espanha, v. 45, n. 234, p. 491-510. Disponível em: <www.revistadeindias.revistas.csic.es/index.php/revistadeindias/article/viewPDFInterstitial/394/463>. Acesso em: mar.2008.

RUIZ, Eliana M. D. (1998). **Como se corrige redação na escola**. 1998. 211 f. Tese (Doutorado em Lingüística)- Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP.

SANTOS, Luiz P. dos. (2006). Letramento em Química, educação planetária e inclusão social. In: **Química Nova**, v. 29, n. 3, p. 611-620. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-40422006000300034>. Acesso em 2007.

SAUSSURE, F. (1995). **Curso de Lingüística geral**. São Paulo: Cultrix.

SERAFINI, Maria T. (1994). **Como escrever textos**. São Paulo: Globo.

SIGNORINI, I. (1995). Letramento e (in)flexibilidade comunicativa. In: KLEIMAN, Ângela (Org.). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado das Letras, p. 161-200.

_____. (1995b). Esclarecer o 'ignorante': a concepção escolarizada do acesso ao mundo da escrita. In: **The Specialist**, São Paulo, v. 15, n. 1/2.

SILVA, Mário E. V. da. (2007). **Procedimentos de análise lingüística em textos de universitários**. 2007. 90 f. Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa)- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

SILVA NETO, Serafim da. (1963). **Introdução ao estudo da língua portuguesa no Brasil**. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro, Ministério da Educação e Cultura.

SILVA, T. T. da. (2005). **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica.

SOARES, Magda. (1998). **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica.

SOUZA, Tânia C. de; MARINI, Bethânia S. C. (1996). Reformas ortográficas ou acordos políticos? In: GUIMARÃES, E.; ORLANDI, E. P. (Org.). **Língua e cidadania: o Português do Brasil**. Campinas, SP: Pontes, p. 87-93.

SOUZA, Geraldo T. (2002). **Introdução à teoria do enunciado concreto do círculo de Bakhtin/ Volochinov/Mededeu**. São Paulo: Humanitas, FFLCH, USP.

STELLA, Paulo Rogério. (2005). Palavra. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: conceitos-chaves**. São Paulo: Contexto, p. 177-190.

STREET, Brian. V. (1984). **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press.

_____. (2006). Perspectivas interculturais sobre o letramento. In: **Filologia e Lingüística Portuguesa**, São Paulo: Humanitas\FFLCH\USP, v. 8, p. 465-488.

TEYSSIER, Paul. (2001-1997). **História da língua portuguesa**. São Paulo: Martins Fontes.

TFOUNI, L. V. (1994). Perspectivas históricas e a-históricas do letramento. In: **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, Campinas: Editora da UNICAMP/IEL, n. 26, p. 49-62, jan/jun.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. (2000). **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez.

UNESCO. (1998). Declaração Mundial sobre Educação Superior no século XXI: visão e ação. In: **Senado Federal: INTERLEGIS/Comunidade Virtual do Poder Legislativo**. Disponível em:

<[www.interlegis.gov.br/processo legislativo/copy_of_20020319150524/20030620161930/20030623111830](http://www.interlegis.gov.br/processo_legislativo/copy_of_20020319150524/20030620161930/20030623111830)>. Acesso em: fev. 2008.

VIARO, Mário E. (2004). **Por trás das palavras: Manual de etimologia do português**. São Paulo: Editora Globo.

VILLELA, Heloísa de O. S. (2003). O mestre-escola e a professora. In: LOPES, E. M. T. et al (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 95-134.

VYGOTSKY, L.S. (1979-1934). **Pensamento e linguagem**. Lisboa: Antídoto.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)